

A Escrita e os Escritores.

Instâncias e tensões na «relação com a escrita» – Questões para a Educação

Paulo José Vieira Nogueira

Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação

Porto, 2012

Paulo José Vieira Nogueira

**A Escrita e os Escritores. Instâncias e tensões na «relação com a escrita» –
Questão para a Educação**

Dissertação de Doutoramento apresentada na
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientação

Prof. Doutor José Alberto Correia
Prof. Doutor Manuel Santos e Matos

Abril, 2012

Este texto foi escrito conforme o Acordo Ortográfico (convertido pelo programa Lince).

Nas citações de obras portuguesas editadas antes da entrada em vigor do Acordo Ortográfico mantém-se a grafia original.

Resumo

O objeto de estudo que atravessa esta dissertação de Doutoramento é a «relação com a escrita», cuja interpretação surge na base de cinco narrativas de vida de escritores portugueses. Derivando da operacionalização de uma entrevista narrativa desenvolvida ao longo do período empírico desta dissertação, tal trabalho de interpretação procurou aceder àquele “cosmos vivencial”, e à luz do aqui designamos por «triplo entrecho», isto é, as vidas narradas dos escritores na “relação com a escrita”, e na condição de escritores-alunos, escritores-professores e escritores-artistas.

A abordagem teórica e metodológica que orienta a presente dissertação inscreve-se nas perspetivas qualitativas de investigação, particularmente nas perspetivas narrativas e biográficas de investigação em ciências sociais e humanas. Tem-se como principal objetivo explorar narrativa e biograficamente as múltiplas relações que se podem manifestar na relação do sujeito (escritor) com um objeto social e cultural específico (escrita), e no contexto mais vasto dos testemunhos de “vida educativa” e de “vida literária” que apoiam esta tese. Os testemunhos que aqui se restituem referem-se a sujeitos, autores e atores do “campo” da atividade literária em Portugal, cuja principal ocupação consiste em escrever e publicar romance, poesia, ficção, conto e memórias. Considerando-se as suas posições simbólicas “no campo”, procurou-se envolver um grupo diversificado de escritores/as, cujas cumplicidades geracionais fizessem parte de um tempo histórico, social e educativo vivido em Portugal, o qual nos pareceu relevante recuperar. Nessa medida, e atendendo-se aos pressupostos das narrativas biográficas, o trabalho empírico realizou-se junto dos/as escritores/as Manuel António Pina, Mário Cláudio, Ana Luísa Amaral, Luísa Dacosta e Jorge Velhote, em torno das quais a problemática de estudo desta tese é globalmente contextualizada. Tal trabalho realizou-se à luz da narração das memórias de escrita, em cujas temporalidades o investigador procurou encadear as figuras e os episódios de vida escolar e familiar, bem como as vivências e os pontos de vista estético-literários produzidos pelos escritores. A análise interpretativa de tal quadro narrativo incidiu em dois eixos considerados transversais às tensões na «relação com a escrita», e que aqui quisemos discutir: o primeiro eixo procura interpretar as tensões entre «a literatura na vida» e a «vida literária»; o segundo, e constituindo-se na base argumentativa a partir da qual se equaciona um conjunto de questões educativas narradas pelos escritores, procurou centrar-se nas tensões entre «a relação com a literatura» e «a relação com a literatura na escola».

A presente dissertação encontra-se organizada em três grandes partes designadas por “o trabalho epistemológico”, “o trabalho metodológico” e “o trabalho argumentativo”. O espírito científico que norteia as relações tecidas entre estas partes tem por objeto uma conceção de conhecimento, cuja construção é feita à luz do diálogo entre diferentes saberes, com especial tónica nas fronteiras entre a “arte” e a “ciência” na abordagem ao fenómeno da «relação com a

escrita». No seu conjunto, esta tese procura testemunhar a vivência subjetiva da escrita, e em que medida ela se constitui num nexo de aprendizagens ao longo da vida, dadas as suas marcas educativas formais e não-formais. Perspetivada a partir das questões que os escritores colocam enquanto agentes produtores do campo literário e educativo, a «relação com a escrita» é aqui pensada como um espaço que permita ligar, significativamente, o fenómeno da educação à vida do sujeito.

Abstract

The object of study present in this doctoral dissertation is the “relationship with writing”, interpreted from five life stories of Portuguese writers. Derived from the operationalization of a narrative interview developed during the empirical phase of this dissertation, the interpretation work sought access to that “lived cosmos”, and in light of what we here call “triple plot”, i.e. the narrated lives of the writers in their “relationship with writing”, and as writers-students, writers-teachers and writers-artists.

The theoretical and methodological approach guiding the current dissertation is inscribed in qualitative research perspectives particularly narrative and biographical research perspectives in social and human sciences. The main objective is to explore narratively and biographically the multiple associations that can appear in the relationship of the subject (writer) with a specific social and cultural object (writing), in the broader context of the testimonies of “educational lives” and of “literary lives” that support this thesis. The testimonies brought are from subjects, authors and actors in the literary “field” in Portugal, who have as writing and publishing – novels, poetry, fiction, short stories or memories – as their main occupation. Taking into consideration their symbolic positioning within “the field”, we looked for a diverse group of writers with generational complicities from a social, historical and educational time we thought important to recover. To that effect, and given the premises of biographical narratives, the empirical work was conducted with the writers Manuel António Pina, Mário Cláudio, Ana Luísa Amaral, Luísa Dacosta and Jorge Velhote, around whom the subject matter of this dissertation is globally contextualized. The work was conducted in light of the narrating of their memories of writing, on which time-line we tried to place the figures and the school experiences and family events, as well as the lived experiences and the aesthetically and literary perspectives of the writers. The interpretation analysis of such narrative framework focused on two organizing axis seen as cutting across the tensions in the “relationship with writing”, and which we wanted to see discussed here: the first axis seeks to interpret the tensions between “literature in life” and “literary life”; the second, which became the basis of a set of educational questions brought by the authors in their narratives, focused in the tensions between the “relationship with literature” and the “relationship with literature in school”.

This dissertation has three main parts with the titles “the epistemological work”, “the methodological work” and “the argumentative work”. The scientific spirit guiding the connections between these parts is based in an understanding in which knowledge is constructed by the dialogue among different knowings, with a special emphasis on the borders between “art” and “science” in approaching the phenomenon “relationship with writing”. Overall, this dissertation tries to witness the subjective experience of writing, and the measure in which it

constitutes a nexus of lifelong learning, given its formal and non-formal educational features. Following the perspective of the questions the writers pose as agents producing literary and educational field, the “relationship with writing” is here thought as a space where the phenomenon of education and the life of the subject can be meaningfully connected.

Résumée

L'objet d'étude traversant cette recherche de Doctorat est "le rapport avec l'écriture", dont l'interprétation est appuyée sur cinq narratives de vie d'auteurs portugais. Dérivant de l'opérationnalisation d'une entrevue narrative développée tout au long de la période empirique de cette dissertation, ce travail d'interprétation a cherché à accéder à ce « cosmos du vécu » et à cette lumière du ici que nous désignons par « triple nœud », c'est-à-dire, les vies racontées par des écrivains dans le « rapport à l'écriture » et dans la condition d'écrivains-élèves, écrivains - enseignants et écrivains-artistes.

L'approche théorique et méthodologique orientant cette dissertation s'inscrit dans des perspectives qualitatives de recherche, en particulier dans les perspectives narratives et biographiques de recherche en sciences sociales et humaines. Nous avons comme principal objectif l'exploration, du point de vue narratif et biographique, des multiples rapports pouvant se manifester dans la relation du sujet (écrivain) avec l'objet social et culturel spécifique (écriture), et dans le contexte plus vaste des témoignages de « vie éducative » et de « vie littéraire » appuyant cette thèse. Les témoignages que nous restituons ici concernent des sujets auteurs et acteurs du « champ » de l'activité littéraire au Portugal, dont la principale activité consiste à écrire et publier soit des romans, de la poésie, fiction, contes ou des mémoires. Considérant leurs positions symboliques dans le « champ », nous avons cherché à impliquer un groupe diversifié d'écrivains, dont les complicités générationnelles devraient s'intégrer dans un temps historique, social et éducatif vécu au Portugal, qui nous a paru relevant de récupérer. Ainsi et en tenant compte les présupposés des narratives biographiques le travail empirique a été réalisé auprès des écrivains Manuel António Pina, Mário Cláudio, Ana Luísa Amaral, Luísa Dacosta e Jorge Velhote autour desquels la problématique d'étude de cette thèse est globalement mise en contexte. Ce travail s'est réalisé éclairci par la narration des mémoires d'écriture, dont les temporalités ont été prises en compte par le chercheur dans l'enchaînement des figures et des épisodes de vie scolaire et familiale, ainsi que les vécus et les points de vue esthétiques littéraires produits par les écrivains. L'analyse interprétative de ce cadre narratif est tombée sur deux axes considérés transversaux aux tensions dans la « relation avec l'écriture », que nous avons voulu discuter : le premier axe cherche à interpréter les tensions entre « la littérature dans la vie » et la « vie littéraire » ; le second, tout en se constituant dans la base argumentative à partir de laquelle se pose en équation un ensemble de questions éducatives narrées par les écrivains, a cherché à se centrer dans les tensions entre « le rapport avec la littérature » et « le rapport avec la littérature à l'école ».

Ce travail est organisé en trois grandes parties désignées par « le travail épistémologique », « le travail méthodologique » et « le travail argumentatif ». L'esprit scientifique qui oriente les relations tissées entre ces parties a par objet une conception de

connaissance, dont la construction est réalisée à la lumière u dialogue entre différents savoirs, avec un spécial accent aux frontières entre « l'art » et la « science » dans l'approche du phénomène du « rapport avec l'écriture ». Dans son ensemble, cette thèse cherche à témoigner le vécu subjectif de l'écriture et, dans quelle mesure elle se constitue dans un sens d'apprentissages au long de la vie, étant données ses marques éducatives formelles et non formelles. Mise en perspective à partir des questions soulevées par les écrivains en tant qu'agents producteurs du champ littéraire et éducatif, le « rapport avec l'écriture » est ici pensé en tant qu'espace permettant lier de façon significative le phénomène de l'éducation à la vie du sujet.

Agradecimentos

A realização do trabalho aqui apresentado teve o apoio institucional e pessoal, cuja realidade, ao longo dos anos que o acompanharam, foi, em diferentes situações, mais do que esperada.

Agradeço aos meus orientadores, Prof. Doutor José Alberto Correia e Prof. Doutor Manuel Santos e Matos, a perspicácia genuína com que souberam criar um espaço de autonomia para que, e mesmo quando as dúvidas pareciam tornar-se em bloqueios absolutamente improdutivos, eu pudesse construir a interrogação modesta e necessária, a partir da qual as suas respostas surgiriam como que leituras do pensamento. Agradeço o reforço do entusiasmo, as propostas de reflexão, e em busca daquilo que por diversas vezes mais parecia ser uma navegação solitária sem reencontros possíveis. Não foi preciso fugir; fui encontrado.

Agradeço coletivamente ao grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), não só por algumas das obrigações das quais pude ser dispensado, mas sobretudo pela forma solidária com que pude usar uma dispensa docente no ano letivo 2008/2009 (e parte do ano de 2009/2010), período este indispensável para a consecução do trabalho empírico que suporta esta dissertação.

Agradeço individualmente a Manuel António Pina, Mário Cláudio, Ana Luísa Amaral, Luísa Dacosta e Jorge Velhote, escritores com quem pude trabalhar nos mais diversos contextos, lugares e horários, e pelo laço que daí nasceu para outras paragens. O trabalho aqui apresentado traz a marca específica do espírito que cruzou cada um desses encontros, uma marca sem dúvida inscrita na longa trajetória de investigação vivida, e nos seus impactos pedagógicos, literários e pessoais.

Agradeço aos colegas docentes e não docentes do grupo de Ciências da Educação (e da FPCEUP) a disponibilidade amiga com que foram escutando aquilo que, certamente mais para mim do que para qualquer um deles, corresponderia a um súbito clarão, não muitas vezes preciso, mas a necessitar de ser comunicado e ouvido, e em particular aos/às colegas Manuela Ferreira, João Caramelo, Helena Barbiéri, Natércia Pacheco, Sara Canelhas, Teresa Medina, Cristina Rocha, Henrique Vaz, Manuela Terrasêca, Alexandra Sá Costa, Filomena Jordão, Rui Leal, Maria José Araújo, António Magalhães, Laura Fonseca, Isabel Menezes, Pedro Ferreira. As curtas visitas, ou passagens, em tempos de tese, impuseram os intervalos por vezes esquecidos.

O apoio institucional da FPCEUP, em especial nas figuras da Dra. Helena Mesquita (Bibliotecária) e do Sr. Américo Moreira (Livpsic) ocupa igualmente um lugar importante nesse tempo de disponibilidade, sem o qual não teria sido possível obter um conjunto diverso de materiais bibliográficos, com a brevidade e o desembaraço para qualquer que fosse o meu pedido.

Às Prof^{as} Doutoras Maria Alzira Seixo (Universidade de Lisboa) e Maria de Lurdes Sampaio (FLUP).

À Prof^a Doutora Luísa Álvares Pereira e à Doutora Inês Cardoso (Universidade de Aveiro).

Aos amigos e amigas com quem não pude estar em momentos que não vão repetir-se.

Este trabalho é dedicado a meus pais

ÍNDICE

Nota de abertura geral	19
-------------------------------------	----

INTRODUÇÃO	33
-------------------------	----

A relação com o saber e a «relação com a escrita»	41
---	----

As partes e o todo	43
--------------------------	----

PARTE I

O TRABALHO EPISTEMOLÓGICO

CAPÍTULO I – PARA UMA BREVE MORFOLOGIA SOCIO-HISTÓRICA

DAS PRÁTICAS DE ESCRITA	51
--------------------------------------	----

1. Segredos e limites	51
------------------------------------	----

Jack Goody e o debate entre o oral e o escrito	53
--	----

Suportes, origens e «sistemas»	56
--------------------------------------	----

Escritas sintéticas e escritas analíticas	61
---	----

Da divinação ao fenómeno gráfico dos alfabetos	68
--	----

2. Dos <i>scriptoria</i> à reprodutibilidade técnica da escrita	74
--	----

O “visual” e as escritas tipográficas	78
---	----

Perpetuar um nome	83
-------------------------	----

3. Escrita, natureza e linguagem	84
---	----

Palavra e «presença»	88
----------------------------	----

Contra a escrita (ou a lógica das paixões)	93
--	----

A inversão da hierarquia	97
--------------------------------	----

Para além da língua	102
---------------------------	-----

CAPÍTULO II – CIÊNCIA, ESCRITORES E LITERATURA:

A EMERGÊNCIA DE UM SENTIDO MODERNO DE ESCRITA	105
--	-----

1. Nas fronteiras entre a arte e a ciência	105
---	-----

Não se deixar iludir com fantasias	112
--	-----

Um «destino» que vos chama	116
----------------------------------	-----

Fora do “campo de batalha”	121
----------------------------------	-----

2. Mundanos e heróis	124
-----------------------------------	-----

Fumadores de ópio	129
-------------------------	-----

3. A busca da literariedade	134
--	-----

A idade da leitura	138
--------------------------	-----

Olhar de novo	141
---------------------	-----

PARTE II

O TRABALHO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III – ESCRITA, ESCRITORES E «RELAÇÃO COM A ESCRITA»

1. Fundamentos teórico-metodológicos para a compreensão de narrativas de vida centradas na «relação com a escrita»: a abordagem interpretativa deste estudo	147
Chamar a letra ao texto	153
Vida e conceção da vida	156
A “claridade” fenomenológica	158
Saltar para a cena	161
2. Um triplo entrecho: escritores-alunos, escritores-professores, escritores-artistas	167
Da performatividade do texto ao texto performativo	175
Os biogramas e o trabalho de valoração	180
Gulbenkian, Nemésio e “coisas tipo Al Berto”	194
3. Personagens e Narrativas	207
Manuel António Pina: “Lexotan, insónia e literatura”	209
“Viajar é perder países”	211
O milagre da Rainha Santa Isabel	213
“Nunca quis ser bombeiro”	214
“A ‘vida sexual’, vírgula, ‘Egas Moniz’”	215
“O menino Jesus não quer ser Deus”	217
Os estudos de Direito	219
“Foi para este gajo que eu estive a escrever?”	221
“Qual programa, qual carapuça”	223
Escritor Jornalista Escritor	224
Não te deixes interrogar pela PIDE	227
“Lexotan, insónia e literatura”	229
Mário Cláudio, um retrato em nove atos	233
“A minha Europa”	235
“Espólio de Lama”	237
O Picadeiro do Porto	239
Os estudos de Direito “em Letras”	241
A vida escolar em casa (primeiro) e a experiência da escola (depois)	242
Uma geração de contar histórias	245

O Feiticeiro de Oz	246
Tijolos no meio da sala	248
Provocar crenças	249
 “Oh you are made of stones!”, Ana Luísa Amaral	 253
Do tornar público ao publicar	255
O Pianista e a Poeta	259
Tempos de infância	263
“Barril ou Pipa?” – Das aprendizagens e das escolas	268
O Soldadinho de Chumbo	273
Letras, porque se liga com Literatura	275
Dickinson	278
O Pesadelo e o Paraíso	282
 Luísa Dacosta: ilustrações para “A mulher que lê”	 287
“Engana-se, amanhã vou dar aulas!”	289
Estrada fora... “os meus amados”	294
Uma caverna debaixo da costela	297
O Recolher do 13 – Da infância e da província	300
O deslumbramento da palavra	303
 Jorge Velhote: retorno ao “subterrâneo literário”	 307
Uma espécie de “xamã”	309
Brilhos e brilhos – Da escola e das ruturas	312
Casas de infância	315
“Eu também posso mostrar, queres ver?”	317
O que sobra	321
 CAPÍTULO IV – A ENTREVISTA NARRATIVA:	
CONTEXTO, TEMPORALIDADE, EXPERIÊNCIA	325
1. Pelo ato narrativo	325
De boca em boca	332
<i>Life-story</i> e <i>life-history</i>	341
2. Condenados pelo arco-íris	344
2.1 A «literatura na vida» e a «vida literária»	347
O temível Andersen	349
Sempre com histórias	351

“Coisas que a descrevam”	353
2.1.1 Sacrificar a vida?	355
O problema de se apostar na “pose”	359
2.1.2 Ser capaz do Ofício	361
A queda da torre de marfim	361
2.1.3 Uma pureza não tão pura	363
“Quem escreve é outro”	364
A “fulana que não dá entrevistas”	366
2.1.4 Para lá do próprio umbigo	368
Um escritor de “bilharadas”	368

PARTE III

O TRABALHO ARGUMENTATIVO

CAPÍTULO V – INSTÂNCIAS E TENSÕES NA «RELAÇÃO COM A ESCRITA»:

A «RELAÇÃO COM A LITERATURA» E A

«RELAÇÃO COM A LITERATURA NA ESCOLA»	373
1. Ler a própria vida	373
Ficar (quase) de bem consigo mesmo	374
1.1 De um tempo a outro	378
“De costas voltadas”	378
1.2 Uma relação de “inseguranças”	381
“Tu já leste Raul Brandão, não leste?”	381
1.3 Abrir o mundo verbal	385
O direito a uma liberdade ortográfica	387
O 8 fica melhor ao lado do 6	389
1.4 Professores “que falam de dentro”	391
O que interessa é que façam “acontecer coisas”	392
2. Defender a causa	394
Um “futebolista” na sala de aula	395
2.1 Mais do que uma aparição	398

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A «relação com a escrita»: um nexó para ligar a educação à vida	401
Para uma revalorização dos valores narrativos e biográficos da escrita	401

Uma emergência contínua	402
Um “ofício” para além do informativo e do expressivo	406
Uma intertextualidade mais afetiva do que intelectual	407
 Bibliografia	 411
Anexos	421

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Diagrama sociobiográfico geral	171
Figura 2 – MAP/BIOGR. (n. 1943)	183
Figura 3 – MC/BIOGR. (n. 1941)	185
Figura 4 – ALA/BIOGR. (n. 1956)	187
Figura 5 – LDc/BIOGR. (n.1927)	189
Figura 6 – JV/BIOGR. (n.1954)	191
Figura 7 – A entrevista narrativa/biográfica – Esquema de orientação	335
Figura 8 – Substratos e cadências da entrevista narrativa	338
Figura 9 – «A relação com a escrita» enquanto espaço de formação do sujeito	404

“Retratamos episódios quotidianos, mas o quotidiano transforma-se em singular
quando prospera sobre um fundo singular”

Thomas Mann
A Montanha Mágica

“Nem sequer queria saber porquê, enxugava os olhos e dizia de si para si a rir:
«Que encanto, estou a tornar-me um neuropata.»”

Marcel Proust
Em Busca do Tempo Perdido

Nota de abertura geral

“Falar raramente é conforme à natureza”

Lao Tse

Esta tese de doutoramento, tendo por objeto a «relação com a escrita», aborda, sob o ponto de vista mais global, as questões da escrita, dos escritores e da educação. Tão ampla assim, esta formulação corre o risco de propor uma ideia pouco precisa. Apresentá-la nestes termos sugere-me, porém, um grau de moderação que me parece fundamental, e traduz, no essencial, os modos que inicialmente geraram a reflexão que aqui se apresenta. A relação entre escrita e educação é, se quisermos usar uma palavra cuja imagem continua a ser uma simples economia de esforço, tão «primitiva» ou originária como testemunho de todas as marcas de aprendizagem, poder e comunicação que a história da experiência humana conhece. É evidente que definir em aberto um tópico como este pode ser perigoso. Mais ainda quando surge num contexto de investigação científica. Uma das consequências é sermos levados a pensar naquele conjunto de questões dentro de um quadro de relações causais, e de acreditarmos que a realidade social e humana é motivada por uma mesma e única ordem de fatores. No que importa à ciência, esta economia tem o mérito de avaliar a realidade, e os fenómenos que a constituem, como tendo sempre e em toda a parte uma causa. Serve para uma abordagem às funções e às estruturas. Mas no que se refere à realidade que sabemos existir para além da ciência, e porque muitas vezes a ignora, a causa dá-nos a ver apenas uma entre outras possíveis explicações. Resta-nos, portanto, «interpretar», seja ciência ou quotidiano, todo e qualquer significado que um mesmo objeto possa ter.

A propósito, e naquela que veio a ser uma obra de referência para a maioria dos teóricos e críticos da literatura dos últimos anos, Stanley Fish (1980) conta como uma experiência mais ou menos accidental com estudantes da State University of New York se tornou numa oportunidade para explicar o que, segundo ele, significa o trabalho de reconhecimento e interpretação de objetos, neste caso, textuais¹. Tendo sido convidado

¹ Fish, Stanley (1980) *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge: Harvard University Press, 1995

para orientar duas aulas, cujo fim seria discutir os pressupostos da prática linguística e literária do ponto de vista da teoria dos géneros, Fish contactou com grupos de estudantes distintos e em horários também eles distintos. No intervalo, terá decidido não apagar um conjunto de nomes dispostos em vertical no quadro, cujas referências ter-lhe-iam surgido no decurso da primeira aula a respeito de autores e especialistas na área. O segundo grupo de estudantes, motivado que estaria para o estudo da poética e simbologia cristãs, viu escrita no quadro a espécie de lista “Jacobs-Rosenbaum Levin Hayes Thorne Ohman (?)”, à qual Fish terá apenas acrescentado, em cima, “pág. 43”. O ponto de interrogação entre parênteses devia-se, tão-só, à incerteza de “Ohman” se escrever com um ou dois enes. Fish disse-lhes então que estavam diante de um poema religioso e pediu-lhes que o interpretassem. Numa curta versão, a performance dos estudantes rapidamente iria concluir que Jacobs era uma referência à “escada de Jacob” e, nessa medida, tratar-se-ia alegoricamente de uma figura, cujo significado simbolizaria a ascensão ao céu. A simbologia da árvore, particularmente da roseira sem espinhos (Rosenbaum), seria com certeza uma referência à Virgem Maria e à imaculada concepção, algo que, do ponto de vista da mitologia cristã, vinha reforçar a alegoria da subida aos céus. O problema com que os estudantes se debatiam agora era o de saber como. O fruto da árvore, o fruto do ventre de Maria, Jesus Cristo, tornava assim claro que não podia ser outra coisa senão a figura da ascensão de Cristo, dada ainda a referência aos espinhos (Thorne), cuja coroa é ao mesmo tempo símbolo do seu sofrimento e de toda a redenção humana. A temática de fundo em análise seria, no entanto, bem mais detalhada, e percorreria nome a nome aquela lista-poema. A sua “poderosa iconografia” iria levar os estudantes até à contagem das letras de cada uma das palavras. E, misteriosamente, as mais contadas formavam a sigla S.O.N.

Quando o relato desta experiência se tornou conhecido no meio académico, muitos questionaram a admiração de Fish. Afinal, o que é que se poderia esperar de um grupo de estudantes concentrados durante semanas no estudo da poesia religiosa? A experiência terá sido, contudo, repetida nove ou dez vezes em países diferentes e a performance interpretativa a mesma. Um argumento tentador, portanto. Mesmo nos casos em que os estudantes «sabiam» que estavam diante de uma lista, de um mero índice de palavras (nomes), Fish viu os mesmos resultados. Nenhuma das questões que lhe foram colocadas, essencialmente o facto de os nomes serem por coincidência nomes bíblicos, fez com que Fish pensasse o contrário, isto é, se os nomes fossem outros, se os

estudantes tivessem sido convidados a cumprir uma *assignment* diferente, o poema continuaria a ser visto através dos olhos de cuja comunidade fariam parte, porque seria ela a determinar a maneira de o lerem. E sugere, inclusivamente, que qualquer um de nós faça esta experiência partindo dos nomes que conhece. Quer isto dizer que a “performance interpretativa” é um ato informado pelos significados (naquele caso cristãos) que uma comunidade produz e reconhece nos objetos.

Listas e poemas são coisas diferentes, e Fish afirma que têm também significados diferentes. Mas essas diferenças, como ele próprio afirmou ao refletir sobre esta experiência na secção *How to Recognize a Poem When You See One* da obra atrás indicada, são o resultado de diferentes operações interpretativas quando os estudantes são chamados a ler, e não de qualquer outra coisa inerente a umas e a outros. Tudo parece depender da interpretação que se faz. Onde estará então a «norma»? É preciso alguma? Aquilo a que Fish assistiu foi justamente à circulação da norma, ao seu funcionamento na sala de aula. No momento em que, cognitivamente, os estudantes adquiriram a «noção» de que aquela lista seria um poema religioso, mais não fizeram do que por em relação todas as propriedades que lhes ensinaram sobre poesia: sem desvio, ativaram a norma. A lista passou a ser lida com olhos de poesia, supondo-se que, enquanto poema literário, possuiria uma determinada organização, incidiria numa determinada forma, falaria de determinada maneira. Trata-se, com efeito, de um processo de interpretação que parece resultar mais do domínio das «representações» e do modo pelo qual definimos um sentido prévio relativamente à linguagem escrita. A Escola forneceu-lhes uma fórmula, ou as definições de poesia estariam bem estudadas na experiência de Fish. Desse modo, os significados das palavras e a interpretação na qual essas palavras são lidas – ou, para sermos fiéis aos seus termos, a interpretação na qual as palavras são “vistas” – emergem em simultâneo na base de uma linguagem identificada à partida como poesia. O «leitor competente» é aquele que porá todas essas categorias, culturalmente internalizadas, ao serviço da melhor e mais adequada interpretação: um intérprete vê-se construtor de um outro poema. E nesse papel, cujo risco de obsessão pode levar qualquer um de nós a sobrevalorizar os indícios de uma obra ou de um texto, deixa-se de estar a interpretar. Já Umberto Eco o terá dito a propósito das leituras suspeitosas do mundo, cujo ato em si não constitui uma ameaça maior do que, muitas vezes, dizermos que existem coisas que na verdade não estão lá. E contudo, “ler suspeitosamente”, pedindo-lhe emprestada a expressão, e como método

obsessivo, poderá em última instância resultar sempre num espanto. Porque um texto tem uma capacidade infinita de significações. Mas interpretá-lo é ler-lhe também as semelhanças, não só internas, como com outros textos. Isto conduz-nos a uma necessária diferenciação dos produtos escritos, e daí o valor simbólico de muitos deles. Existem porém aquelas semelhanças, como na lista de Fish, que, não sendo plausíveis, resultam de associações manifestamente ilusórias, e que só podem levar àquilo que Umberto Eco chamou “interpretações paranoicas” (Eco, 2004). Portanto, há extremos, distâncias de sentido, e na maioria dos casos opondo objetividade e subjetividade. Com esta dicotomia a Escola, e em geral a educação, aparentemente pouco fazem no sentido de desarmarem as estéticas com que aprendemos a olhar e a interpretar os objetos. Mas será isto um facto?

A experiência que acabei de retratar exprime, na verdade, um outro tipo de dicotomia, fundamentalmente relacional e pedagógica, e sobre ela Stanley Fish não parece preocupado. É certo que o seu ângulo crítico recai, sobretudo, nas estruturas sociais e empíricas pelas quais os leitores interpretam os objetos, neste caso textuais. Para muitos, Fish é responsável por ter provocado uma revolução teórica no campo dos estudos literários, ao dignificar a identidade do «leitor» e ao trazê-la para o debate dos significados que um mesmo texto pode ter. Mas não deixa de ser curioso o facto de nenhum dos seus estudantes ter duvidado daquela proposta. No mínimo, e uma vez que se tratava de um grupo também ele especialista na interpretação de textos religiosos, questionarem-se acerca daquilo que Fish escrevera no quadro. Não só sem estranheza anuíram, como deixaram que o seu repertório literário «pensasse por eles»; esta é uma observação que Fish não faz com tal simplicidade, prefere explicar a performance observada como produto das categorias sociais às quais os leitores pertencem e pelas quais são influenciados. E por isso mesmo é que afirma que não existem perceções puras.

Com efeito, numa sala de aula também não. Este é um daqueles contextos cuja subjetividade se constrói na interação de sistemas socialmente estabelecidos. A perceção que um estudante faz do objeto e do conteúdo do conhecimento produzido numa sala de aula é mediada, não só pelo desejo, como pelas figuras da autoridade que circulam à volta do «saber» e do ato de aprender. Trata-se de uma questão complexa, porque como se sabe a palavra autoridade contém um duplo sentido. A autoridade das

comunidades à qual Fish se refere é um processo que resulta da negociação e da mediação de princípios de interpretação produzidos a propósito da leitura de um texto. O estudante-leitor é, nesta perspetiva, o «autor» dos significados do texto, e não apenas aquele que os recebe. E isto exige a mediação de consensos, entre leitores, acerca dos direitos de interpretação de um texto e da sua carga textual, literária e simbólica. Leitor e texto veem-se assim na mesma «vertigem», isto é, não há um que “caia” primeiro do que o outro. O que pode significar que, se são os leitores a produzir o sentido, o sentido será, na exata medida, produtor de leitores. Julgo que é deste tipo de autoridade que Stanley Fish fala. Já aquela no sentido de um poder que se autoriza, ou não, ela é, na sala de aula, objeto de um outro tipo de negociação, a não ser que as figuras de aluno e de professor se percecionem numa mesma simetria. Por diversas razões, a autoridade de um professor na sala de aula continua a ser vista na lógica do exercício. São poucas as vezes em que ouvimos falar de um aluno que “exerceu autoridade”. Quase sempre passa a ser visto como insubordinado. Exercer autoridade é no entanto, para o professor, uma prática na qual a sociedade espera ver cumpridos os deveres da profissão que ocupa. Entre o exercício e o uso, trata-se da execução de uma ordem e, por mais redutor que isso nos possa parecer, tal ordem não deixa de ser sempre relativa a uma certa ideia do “desempenho das suas funções”. Porém, por si só, a Escola é um contexto de autoridades. A descontinuidade de papéis, que é simbolicamente interpretada, entre quem ensina e quem aprende, ou entre ensinar e aprender, vem legitimar, como que autorizar, o seu próprio exercício, muitas vezes à margem da negociação de princípios que qualquer relação de poder mascara. O que terá portanto legitimado o desenvolvimento da experiência de Fish? Será que noutra contexto a performance dos estudantes teria sido a mesma? O interesse em colocar esta questão prende-se apenas com o sentido de autoridade que é atribuído às comunidades interpretativas. Do ponto de vista exclusivamente textual, e como atrás já o dissemos, um dos contributos maiores de Fish situa-se ao nível da discussão dos modos pelos quais a interpretação de um texto ocorre através do leitor. Ou seja, os poderes de interpretação de um texto – Fish chama-lhes “fontes” – são determinados pela ordem social e cultural das instituições, em cujos sistemas de inteligibilidade, de pensamento, linguagem e estilo, um género de texto se torna identificável. Estes poderes não existem em abstrato. Leitores, provavelmente mais do «apenas leitores», leem através de uma consciência que, segundo ele, não é nunca individual ou idiossincrática. Posta ao serviço da interpretação, esta consciência define-se pela estrutura institucional das “maneiras de ver e fazer” os objetos; é em si,

para Fish, uma convenção, intui o cânone. E isto explica, de algum modo, o motivo por que os seus estudantes, uma comunidade literária, sabiam como ler e interpretar um poema quando viram um, ou pelo menos quando o professor isso lhes disse.

É neste aspeto que, e do ponto de vista das questões da escrita e da educação que aqui nos interessam, a autoridade das comunidades interpretativas possui outra dimensão. Não se trata da dicotomia entre leitor e autor, ou entre interpretação e texto. O princípio, antes de todos aqueles que a comunidade precisou negociar para interpretar a lista, esconde, na realidade, uma dicotomia de papéis, e seus respectivos poderes, na sala de aula. Não que Fish tenha decidido qual a interpretação que o poema teria. Bastou-lhe o quadro. A autoridade – no sentido do exercício – pressupôs, de facto, que os seus agentes aceitassem as condições que a originaram, isto é, a ordem dada pelo professor. Se a lista fora vista como um poema, isso não pareceu, todavia, ter constituído a maior das convenções, analisando o caso segundo esta perspetiva. Foi a «voz» de Fish que falou através de uma convenção, aquela que naquele contexto seria a sua autoridade, aquela que, como diria Corrado Bologna, “fala sempre, porque pode calar-se” (Bologna, 1987: 65). Sendo assim, a autoridade das comunidades interpretativas – no sentido da autoria – surge na sala de aula, e para os estudantes, como uma realidade até certo ponto dependente da voz e do silêncio do professor.

A generalização que acabo de fazer é tão discutível como todas as posições que continuam a produzir-se acerca da relação da Escola com a literatura. Stanley Fish não teria por objetivo refletir nos derivados pedagógicos da sua experiência, muito embora tenha conquistado o interesse de alguma pedagogia da leitura e da escrita das últimas décadas. Para a reflexão que nesta tese procurarei fazer, ainda que não seja sobre o conceito de «comunidade interpretativa», aqueles derivados têm, no entanto, um peso significativo. Quando muito para aquilo que poderá ser um argumento educativamente defensável, isto é, assumir – dir-me-ia Fish – que, do ponto de vista das comunidades, as leituras de um texto, de um objeto, e suas possíveis interpretações, não são nunca nem objetivas, nem subjetivas, nem corretas, nem incorretas, e sim «aceitáveis». Este é um termo de cuja leveza se levantam grandes dúvidas, mas é no entanto diferente de dizer que para interpretar vale tudo. Fish autorizou aquela lógica de interpretação, não lhes deu uma; mas, na realidade, ela é o resultado de um poder unicamente administrado por si.

É porque existe uma consciência crítica sobre os poderes da literatura, que as mais diferentes visões acerca da sua visibilidade na Escola se erguem. Quando durante os anos sessenta do passado século se fez mais um vaticínio apocalíptico da literatura, esgotada, aparentemente, nas suas convenções artísticas e dominada pela ideia da morte do autor, cujo anúncio maior fica a dever-se a Roland Barthes, apelava-se, porém, à necessidade de pensar o objeto literário, e em particular o romance, acima da discussão entre realismo e irrealismo, conteúdo e ficção, génese e forma. Numa palavra, acima de qualquer dicotomia. Tratava-se, apesar de tudo, de uma problemática da linguagem, de revitalizar o «literário». À luz destes pressupostos, a relação do “sujeito com a escrita”, implicaria um grau neutro de relação com a linguagem, o que é diferente de dizer que essa relação simplesmente não existe. Muito pelo contrário, a obra literária que é uma obra de arte verbal, como diria Todorov (2003), constrói-se na mediação entre os patrimónios linguístico e semiótico de uma cultura, e através dela podem questionar-se convenções, instauram-se novas propriedades discursivas relativamente à linguagem. A surpresa com que nos fomos habituando a interpretar o que ouvimos acerca das questões que envolvem a escrita, a literatura e a Escola, leva-nos a questionar qual o sentido de, por vezes, ouvir-se dizer que na escola há literatura a mais. Defender a ideia de que “na escola há literatura a mais” surge num contexto de investigação no qual a descrição formal dos elementos linguísticos é, para os alunos, mais importante do que o sentido que eles têm num texto de natureza literária. E todavia, certamente ninguém duvida de que ensinar literatura na escola é importante. A diferença de posições deve-se antes à ideia de literatura e à sua realidade enquanto recurso educativo. Como forma de pensamento e inteligência, a literatura “não andarà a mais” na escola, mas isto não significa que os alunos, globalmente, não saibam ler e usar a linguagem em termos conceptuais e pragmáticos. «Saber usar a linguagem», expressão de cujo sentido tanto nos chegam as crenças na literacia como a desconfiança relativamente ao seu efetivo domínio, exige saber usar o pensamento. É difícil que algum dia a literatura na escola venha a ter um consenso. O valor de um texto não pode ser medido, apenas, pelo trabalho que custa a ser escrito. Lê-lo, muito menos.

O convívio com práticas de escrita, sejam elas normativas ou não, subentende a descoberta de uma realidade. Freud, citado por Emile Cazade e Charles Thomas (1987), fala da aprendizagem da escrita (alfabética) como uma promessa de revelação de que cada letra parece estar carregada. Para a criança que aprende a ler, o alfabeto encontra-

se num elo de ligação com a curiosidade, com o corpo, com a recordação. A diferença que a criança encontra entre a letra n e a letra m é, para a psicanálise, a diferença que existe entre rapaz e rapariga. A perna a mais da letra m é qualquer coisa a mais que o rapaz tem, um deslize mais do que metafórico que Freud interpreta como representação simbólica de outra curiosidade da criança e que parece ir além do seu grafismo. Como se sabe, a recordação verbal da infância é um dos meios privilegiados da abordagem psicanalítica e constitui aquilo que Freud definiu como associação livre de ideias, via pela qual os relatos orais – naquele caso o de um homem de vinte e quatro anos sobre o momento em que aprendia as regras do alfabeto – são os objetos de uma análise que persegue a origem, a falta e a denegação do sujeito. Pelo acesso à memória, a descida ao abismo que é o subconsciente humano, a psicanálise é, para Marcuse (1982), a biografia de toda a gente, no sentido em que se liga à problemática das pulsões e às figuras do desejo constitutivas da humanidade. Para Freud, a boca era o meio de fazer falar o mais íntimo, mas ela também levantaria um dos maiores entraves à análise, porque seria justamente nesse momento, segundo ele, que ela sempre se calava. A palavra e a escrita, do ponto de vista freudiano, são o objeto de uma metáfora que define o fundo do sujeito, um lugar permeável de significantes que não pode ser nem regulado nem inventado. O espaço do alfabeto, do traço, é por isso um espaço de representação metafórica e simbólica, mas é também a privação do jogo com o desejo, porque a letra não será nunca inocente. Quando a criança aprende a escrever, a palavra escreve-lhe o traço da obediência, do recalcamento, da realidade; é uma lição, diriam os epígonos da psicanálise, de higiene e moralidade. Aquela «escrita» que vem do exterior parece ser a negação de tudo aquilo que a antecede, isto é, o segredo. Qualquer afastamento, ou desvio da linha traçada, assinala o erro e a traição, apaga o gesto.

Porém, não é a projeção psicanalítica que está na génese desta reflexão, muito embora ela nos ajude a entrever, entre muitos, os possíveis significados que a relação entre escrita e educação possa ter. Posiciono-me face a estes dois conceitos com a consciência de que ambos se referem a uma diversidade interpretativa bastante ampla, cujos sentidos mais imediatos – talvez aqueles que mais se naturalizaram no curso das mudanças sociais – tenderão a reduzir a complexidade que os define. A maioria das perspetivas teóricas que se ocupam da história e do significado social da escrita considera que ela foi sendo interpretada como um meio de reprodução da linguagem, através do uso de símbolos fundamentalmente gráficos. Esta perceção conduz, porém, a

uma certa hierarquia das escritas, de cujo sistema de valoração resulta considerar-se genericamente o alfabeto como o meio mais avançado, fiel e económico capaz de a reproduzir (Gaur, 1990). Se é certo que a Modernidade se serviu desta tecnologia, que é o alfabeto, para expandir aquele que é um dos seus principais rostos, a tipografia – a qual nas palavras de McLuhan é a redução de todos os sentidos, que é a expressão oral, a um simples código visual, a um ponto de vista fixo – o mesmo não se pode dizer quanto às formas de escrita que resistiram, e resistem, para além dele. A «palavra impressa» representa contudo uma das invenções com maiores efeitos sociais na história do pensamento moderno. E sobre ela, neste trabalho, também se procura refletir, essencialmente do ponto de vista do seu significado socio-histórico para a compreensão dos elementos que definem o escrito, e sobretudo o conceito de escrita. Mas não será dentro da lógica tipográfica que perspetivo tal conceito nesta tese. Basicamente, interessou-me desenvolver este projeto de investigação com sujeitos para os quais a escrita, e por arrasto, a «relação com a escrita», estão no centro dos seus quotidianos. No imediato, isto poderia levar-me a trabalhar com praticamente toda a gente. Numa sociedade de escritas como a de hoje, de cuja tecnocracia deriva a onnipresença do escrito, a identidade do indivíduo não é mais definida apenas pela sua capacidade de existir. Na verdade, «existir» é um verbo que transita na sua forma administrativa, seja em papéis, em *dossiers*, em certificados, ou em todos aqueles outros mecanismos de inscrição que asseguram o estado de vida, civil, de direitos e deveres de indivíduos e grupos. O suporte da inscrição, para além do sentido ontológico, reflete a ação dos aparelhos centrais de governação social, e tende a definir o indivíduo em termos da sua capacidade bancária, legal, profissional, rodoviária, clínica, escolar, etc. E para tudo isso é preciso saber escrever, escrever bem. A Escola, pelo menos desde que o alfabeto se transformou no elemento agressivo e militante das culturas, diria uma vez mais McLuhan (1972), relaciona-se com a escrita na perspetiva da sua utilidade, antecipa-lhe o valor de consumo. É claro que, dito assim, isto circunscreve – não querendo destoar a sentença de McLuhan – o espaço gráfico que a escola é a um só plano, a um só código, o que também pode soar imprudente face à enormidade de linguagens que nela se falam. Escrever é uma atividade social complexa, produtora de sentidos. Mas na verdade, para que se estabeleçam relações estéticas com o ler e o escrever, um fim educativo que, em si, não parece alimentar grandes discórdias, a aprendizagem da escrita é um processo contrário ao hedonismo da técnica, incorpora um olhar tão próximo como distanciado sobre a sua função meramente utilitária. É um encontro individual com o mundo, coisa

que, não querendo agora questionar os modos desse encontro, sabemos que a instituição escolar também faz, em tudo o que ela o representa. Senão, como explicar a descoberta que qualquer um de nós fez, na Escola, do sublimado prazer que pode ser ler ou escrever uma história? Para alguns ou algumas, pelo menos. Ou de, muitos anos mais tarde, nos lembrarmos, com a estranheza que isso nos provoca, de um texto que escrevemos na escola apenas para que um professor ou uma professora o lesse? Alguns de nós, certamente. Numa sociedade que, discursivamente, não admite fenômenos de exclusão, a Escola é a instituição para onde se viram todas as confianças no aprender a compreender a realidade, porque é isso que garante a inclusão numa rede social composta por múltiplos textos e listas, cuja interpretação é um pedido em permanente atualização. Impressa ou *online*, saber usar a palavra é, como de resto as profecias tipográficas o disseram, uma das principais narrativas de hoje em dia e atravessa todas as classes sociais e todos os grupos profissionais. É onde se imagina, de onde se especula o saber, o tom, o traço criador e criativo de uma identidade. A escrita parece ocupar assim o centro da educação e da vida que através dela se tem. São as escritas, as imagens, e as indústrias que a fabricam.

Ao considerar a escrita e a educação, neste breve apontamento, enquanto textos narrantes, coloco-me num território de análise cuja racionalidade se inspirou nos ecos hermenêuticos e fenomenológicos que caracterizam a experiência humana. Este foi um dos motivos pelos quais decidi desenvolver uma abordagem narrativa e biográfica dos textos que constituem o suporte empírico desta tese. Quis, portanto, trazer para o seio das questões da escrita e da educação as experiências de vida educativa e literária de cinco escritores portugueses, com tudo o que isso limita, ou permite ampliar, a visão que se tem sobre a realidade deste universo. Mas elas têm, na verdade, o seu reverso de pretexto, isto é, não são apenas os temas verbais da existência do escritor, diria Barthes (2006), aqui em presença, mas em última análise o modo como se encadeiam na problemática da «relação com a escrita», de cujas memória e narração educativas considero surgir o contributo maior desta tese. A responsabilidade da experiência educativa (escolar) na produção de si, neste caso como escritor, não pretende, porém, ser analisada como se de uma causalidade se tratasse. Há dimensões extraescolares da vida e da escrita. O texto que narra a vida é diverso, tem territórios e itinerários recorrentemente conhecidos, como é marcado pelas incidências que o próprio anota segundo o momento, e o contexto, pelo qual lhes dá significado. Os testemunhos que

aqui se apresentam e analisam referem-se a escritores cujas experiências educativas cobrem uma heterogeneidade de espectros assimilados no tempo: escritores-alunos, escritores-professores, escritores-artistas, três vértices de uma mesma prática que dificilmente se explica no plural. Mas é numa espécie de «investimento total» que os vemos perante o signo do que escrevem, e este foi um dos motivos que me levou a entrevistar escritores e escritoras – Manuel António Pina, Mário Cláudio, Ana Luísa Amaral, Luísa Dacosta e Jorge Velhote – cujo principal trabalho é escrever e publicar romance, poesia, ficção, conto e memórias. Esta maneira com que acabo de ordenar os géneros talvez mais não faça do que reproduzir o cânone pelo qual eles foram definidos. Nas palavras de Jacques Anis, “as velhas concepções permanecem estatisticamente dominantes” (Anis, 1988: 31), a prevalência do escrito em detrimento do oral, a importância e a legitimidade da literatura e dos textos literários, o domínio de uma gramática escolar feita para a ortografia, tudo isso faces de uma certa herança pedagógica a respeito das práticas de escrita. Talvez esta seja uma das razões, e voltando a Stanley Fish, já que foi dele que viemos, que o fazem ser tão categórico quanto ao carácter reprodutor dos modos de ler e interpretar os objetos textuais. A literatura, diz ele, “é um produto da maneira de ler” (Fish, 1980: 97), é o que uma comunidade decide que conta como tal e, por esse meio, cria-a à luz do tipo de atenção que lhe presta. Não parecem ser as propriedades formais que a ajudam a definir. E Fish rejeita essa concepção. O seu determinismo é de ordem social e institucional. Mas é um facto que a linguística cria uma série de ordens discursivas de cujas classes resulta, em parte, uma espécie de essência do literário. Seja como for, se a quisermos ver pelo lado da polifonia, da abertura, a proposta da literatura é de algum modo a sua subversão. Os cânones não são para ser “ideologicamente procurados”, diria Harold Bloom (2002); o fenómeno literário, a literatura, podem ser vistos enquanto práticas sociais, cujos processos se erguem contra todos os preconceitos da linguagem. São práticas, cuja ação desfaz o efeito de real (narrativo e real, propriamente dito), move alicerces: “a literatura faz parte do humano”, referiu um dos escritores desta tese.

As questões que nesta tese se procuram estudar partiram de um conjunto de reflexões que, além do que atrás se referiu, foram ainda sujeitas a um período probatório. À data em que esta nota de abertura se escreve, a realidade é no entanto outra. A amplitude semântica que envolve a esfera das questões da escrita viu-se gerida pela economia de interesses que a investigação impõe. E talvez outra coisa não fosse de

esperar. Investigar integra uma trajetória pessoal, social e institucional, cujos constrangimentos são como que o ponto nodal para o sujeito que pesquisa. Perguntas e respostas interferem nas opiniões e no sentido que o investigador atribui aos objetos, formam uma rede complexa de signos muitas vezes num horizonte de combinações infinitas. A questão é que no campo das ciências sociais e humanas e da educação, a pesquisa científica é, como sabemos, um reentrante trabalho sobre as possibilidades sempre inesperadas de conhecimento. Fazer perguntas torna-se num exercício de ação do investigador; o «objeto» passa a ser designado pelas éticas, modelos e preceitos que o descrevem. O aparente “quiasmo” entre sujeito e objeto é um cruzamento vital na construção do conhecimento em ciências humanas, ambos são objetos socialmente codificados e ambos sujeitos numa interação social, cujo jogo torna difícil distinguir a força epistemológica de um por relação ao outro. Admitir que o objeto é uma espécie de extensão do sujeito, apela a processos de produção do saber que dificilmente podem atomizar os meios pelos quais eles se definem. O «erotismo» do objeto, o que ele representa para o investigador, resulta do seu poder de insinuação, da narrativa que traz, do que implica, do que nele se «inscreve». Daí inferir-se que os objetos de estudo numa investigação sejam, por inteiro, os objetos de uma narração, de uma consciência que corresponde ao desejo de marcar um tempo. “Não há teoria que não seja o fragmento cuidadosamente preparado de uma auto-biografia”, diria Valéry (1995: 60), uma marca impressa tanto pelo objeto do saber, como pelo sujeito que o investiga.

Não há um princípio e um fim que a escrita preenche. Mas dentro do texto, a distância pode ser ainda maior, por isso esta tese é uma reescrita. Há um espaço em si que é o texto, e o desejo que temos de o escrever. São espaços sempre de algum modo individuais. Configuram um relativo *decorum* que qualquer discurso exige. O texto impresso, publicado, lido por gerações e gerações de pessoas, é único. Até ao fim da história, se houver um fim, continuará a sê-lo. Mas supondo que amanhã é o fim da humanidade – não querendo apressar-me – há contudo fortes probabilidades de esse mesmo texto, escapando aos mais terríveis cataclismos, ser um dia recuperado, decifrado e lido por habitantes de uma outra galáxia. Óvnis à parte, um texto é sempre «uma pessoa», porque, e ninguém melhor do que Robert Scholes (1991) para o dizer, “o mundo é um texto”. Os testemunhos que nesta tese se apresentam e interpretam ocupam um espaço, o do texto da tese. São testemunhos como fotografias, e por isso inscrevem-se num contexto. Ficcionar a realidade de vida do escritor, da escritora, perguntar-me

pelo autor, foi sempre, para mim, um dos maiores riscos deste trabalho. Há quem veja nisso uma fuga, uma oportunidade. Mas como em qualquer leitura, a experiência de lermos uma narrativa de vida recoloca-nos perante a nossa. As versões quotidianas da vida alteram-se, é um lugar verdadeiramente comum. A vida de cujo sentido não se tem por vezes a menor ideia interpreta-se e lê-se por meio de variados textos. A literatura, e a ciência, podem ser um deles.

INTRODUÇÃO

A dissertação de Doutoramento aqui apresentada não procura corresponder a uma tese sobre “o Autor”. O facto de, na sua génese, se encontrarem as narrativas de vida de cinco escritores portugueses centradas na «relação com a escrita» poderia conduzir a tal percepção. Isto não significa, porém, que a questão do “autor”, designadamente a sua discursividade contemporânea, não ocupe nela uma preocupação implícita. Mas essa questão é tida aqui menos à luz da sua função discursiva, isto é, por que razão é o autor um problema, do ponto de vista dos mecanismos da obra e das suas posições como leitor no campo do “discurso literário”, e mais, precisamente, no seio das tensões que julgamos corporizarem a esfera e o fenómeno da «relação com a escrita». De facto, quando falamos de relação com a escrita, tendo como ponto de vista a “vista” dos escritores envolvidos neste estudo – Manuel António Pina, Mário Cláudio, Ana Luísa Amaral, Luísa Dacosta e Jorge Velhote – estamos-nos a referir a um objeto que possui um corpo, não só física e psiquicamente manifestado através de um “ato” (alguém dá corpo a), como, e além disso, textualmente construído e significado, ou seja, um “ato de vida” narrado pelo «texto» e por ele reexaminado. A textualização da vida, portanto, surge como uma variável transversal ao trabalho de leitura e interpretação de um conjunto de instâncias e tensões narradas por escritores na «relação com a escrita», cujo derivado consideramos poder interessar, desde a formulação inicial deste projeto de investigação, ao campo da Educação e ao repensar de novos olhares educativos sobre o trabalho de escrita.

Por outro lado, esta dissertação não é uma tese cujo objeto incida em biografias de escritores (e menos ainda em biografias de escrita), no sentido “clássico”, técnico ou «oficial» de biografia. Tal tentativa de esboço, para o próprio investigador, levá-lo-ia (se não o levou mesmo nalgumas incursões) a julgar-se biógrafo em vez de intérprete, e sobretudo biógrafo de um conjunto de trajetórias subjetivas, cujo primeiro gesto autobiográfico (nem que seja como um “delírio” ou um “romance”) é, na verdade, realizado pelos próprios escritores, através da «configuração» de um inventário crítico e pessoal, altamente interpretado e mediado. Este aspeto, na nossa perspetiva, prende-se com as características do trabalho que os escritores realizam, e à centralidade que ele

ocupa nas suas vidas, mesmo até nas situações em que tal trabalho é (ou foi) sustentado por atividades profissionais paralelas. Portanto, no âmbito desta tese, o investigador investiu-se, sobretudo, enquanto intérprete de um conjunto de narrativas de vida, cuja presença se manifestou mais pelo abandono de uma certa “tentação autobiográfica” das vidas dos escritores, ainda que a reescrita das suas trajetórias subjetivas se encontre aqui presente. Para o investigador, o foco primordial de compreensão empírica reside nas articulações possíveis entre as temporalidades de vida narradas pelos escritores e a significação que o sujeito constrói acerca dos traços que corporizam a experiência de «relação com a escrita». Tal foco constitui-se no principal objetivo desta dissertação de Doutoramento.

Por outro lado ainda, esta dissertação não é uma tese cujo objeto se inscreva, à primeira vista, na área dos estudos literários ou, ainda que perifericamente, num laivo de “teoria literária” (isto é, numa tendência – ou mais certo será dizer, “tentação”? – para o estudo da “vida e obra” do escritor). Uma vez mais, o facto de nela se encontrarem escritores, identificados pelo nome pelo qual se constituem publicamente em “autores”, poderia conduzir a uma localização deste trabalho num daqueles campos de estudo. Não que não existam, entre as Ciências da Educação e a área dos Estudos Literários, diversas cadeias de conexão. Todavia, não é necessariamente forçoso que de tais cadeias se reproduza uma certa tendência para subordinar os “saberes práticos” das ciências da educação à formulação de propostas didáticas da língua e da literatura (avaliação de aprendizagens, formação de professores, propostas curriculares para o ensino da língua e da literatura portuguesas, etc.). Seja como for, o triângulo – estudos literários – ciências da educação – didática da literatura – ocupa uma parte substantiva da investigação sobre os processos de «relação com a escrita» e, na maioria das vezes, sobre os saberes literários, ambos uma fonte de conhecimento de potencial pedagógico inegável. Porém, e mesmo surgindo do interior do “discurso didático”, há um conjunto de perspetivas pelas quais se considera que as relações estabelecidas entre aqueles campos do saber têm vindo a dar lugar a uma espécie de fogo cruzado entre os “soldados da academia literária” e os “guerrilheiros das ciências da educação” (Branco, 2003). Seja ou não metáfora, uns e outros, segundo Branco, parecem ocupar posições distintas: os primeiros, face às propostas didáticas da literatura, continuarão arraigados àquilo que consideram ser um “desvio desleal” do objeto dos estudos literários, quando tal objeto vai no sentido da reflexão sobre o ensino e os processos de aprendizagem. Os segundos, numa forte militância de carácter pedagógico e político, questionarão

criticamente a competência dos teóricos da literatura para se pronunciarem sobre a realidade dos contextos práticos de ensino e aprendizagem. Com efeito, tal guerra, e além disso surda, na leitura que Branco lhe faz, terá por resultado uma visão redutora das potencialidades didáticas, críticas e relacionais que as questões da escrita, na articulação com a literatura, em si encerram, com consequências ao nível da departamentalização das áreas de investigação, bem como ao nível de uma certa ambiguidade na identificação das áreas científicas reconhecidas como sendo mais adequadas pelas instituições de financiamento da investigação. Neste contexto, a redução operada pela “academia literária” tende a acentuar o que ela própria considera fundamental, sobretudo “o” objeto da literatura, ou seja, “o quê” ensinar, marginalizando, porém, a imprevisibilidade e os fatores de natureza socioeducativa implicados nos contextos de aprendizagem. Em contraste, as ciências da educação tenderão a realçar, principalmente, preocupações de natureza contextual, ou seja, o “como ensinar”, ainda que, por vezes, e mais aos olhos da própria comunidade literária, possam correr o risco de negligenciarem a complexidade teórica e crítica dos “saberes literários”. Em todo o caso, como área “mestiça” de saberes e conhecimentos, como diria Ardoino, julgamos que as Ciências da Educação podem legitimamente reequacionar um conjunto renovado de abordagens acerca da «relação com a escrita», e tendo por ponto de partida a experiência narrativa de escritores sobre a complexidade que constitui esse fenómeno. A título de exemplo, tais «perspetivas», nos últimos anos, têm vindo, com efeito, a constituir um conjunto de novos olhares sobre o interesse que a investigação educativa, nomeadamente em torno das “memórias de escrita” de escritores, pode ter no repensar os valores da literatura e do trabalho de escrita em contextos educativos (Jones & Lockwood, 1998; Ray, 1999; Penloup, 2000; Dawson, 2005; Prose, 2007; Lomas, 2008).

Não ignorando, pois nem sequer isso faria sentido, o conjunto das perspetivas que têm sido discutidas pela Didática da escrita em Portugal (Pereira, 2000; Dionísio, 2004; Pereira, Cardoso & Graça, 2009; Niza, 2009, entre muitas outras), e pelas quais se tem tornado possível apreender um sentido renovado, e em maior profundidade, da complexidade que envolve as questões da “escrita” (como objeto social e cultural) nesta tese, porém, procura-se discutir novas abordagens ao fenómeno da «relação com a escrita», a partir das narrativas biográficas de escritores de diferentes géneros literários, e seus itinerários no “campo literário”. Sob o ponto de vista narrativo, a diversidade de itinerários percorridos pelos escritores deste estudo constituiu-se num fator prévio que

quisemos, desde o início, privilegiar. Nessa medida, e independentemente dos traços geracionais e socioculturais que os atravessam sob o ponto de vista de um “grupo de pesquisa” mais ou menos homogêneo, a diversidade de itinerários no campo da escrita e da relação com a atividade literária, bem como os diferentes posicionamentos que, narrativamente, os escritores dizem ocupar no seio das relações literárias em Portugal, tal quadro diversificado veio constituir-se numa fonte rica para o trabalho interpretativo aqui realizado. Todavia, esta tese não se ocupa da descrição sociológica desses vários e diferentes posicionamentos e, por inerência, das tensões nas quais se inscreve o jogo de relações sociais que atravessam o universo literário (escritores do “centro”/escritores da “periferia”; escritores “do meio”/escritores “das margens”, etc.). Mas no entanto, pelo facto de termos envolvido neste estudo escritores, cujas trajetórias subjetivas e pontos de vista produzidos acerca da relação com a escrita e dos valores do literário se situarem em planos distintos de valoração narrativa e biográfica da escrita (aspeto que quisemos evidenciar em cada um dos biogramas que elaborámos), julgamos ter investido numa abordagem que procurou valorizar a pluralidade, sem esquecer os modos individuais, de interpretar a relação dos escritores com a escrita. Por esse motivo, procurou-se trazer para o debate das questões que envolvem a escrita as narrativas de vida de um grupo de escritores, marcadas, não só pela experiência escolar da escrita (na condição de alunos e, alguns, na de professores), como por discursos, práticas e modos individuais de perspetivar o seu «cosmos vivencial». Enquanto projeto de investigação, o processo de interpretação e compreensão das suas narrativas pode deste modo ajudar a repensar a escrita, e a relação com o trabalho de escrita, levantando um outro tipo de questões que muitas vezes são relegadas para o campo “dos saberes artísticos”. Assim sendo, trata-se aqui de realizar um estudo aprofundado acerca daquele “cosmos”, interpretando-o justamente a partir de uma perspetiva singular – a dos escritores – a qual, segundo o que nos foi possível apurar, talvez se encontre ainda pouco explorada nos estudos desenvolvidos em ciências da educação sobre a relação com a escrita.

Salientamos, todavia, o importante trabalho realizado em Portugal por Luís Souta (2002), cujo objeto, na sequência de trabalhos anteriores realizados pelo próprio (1996-2002) e por outros antropólogos portugueses, permitiu, numa abordagem de tipo qualitativo, analisar de que modo o património literário português (desde o romantismo até ao surrealismo) toma as problemáticas escolares como foco temático, e dentro de

que universo social e literário as constrói². Trata-se de uma linha de investigação, ancorada nas referências disciplinares da antropologia da educação, das ciências da educação e dos estudos literários, cujo objeto se constitui na pesquisa da categoria social “escola”, à luz do tratamento que a literatura portuguesa lhe dá (desde os finais do séc. XIX e ao longo de todo o séc. XX). Tal linha representa um pretexto para se interpretarem e analisarem, a partir da construção de um vasto acervo de obras e textos literários de diferentes géneros, os discursos e as condições de educação da “criança e do jovem”, à luz do ideal de formação do “aluno” enquanto *homo scholaris* (nos tipos, nos seus extremos e nas suas dominantes). Ao ler o modo pelo qual os escritores portugueses (antes e depois de abril de 1974) escrevem sobre os tempos e as personagens do universo escolar (acreditando-se, no entanto, que um “romance de educação” estará, em Portugal, ainda por fazer), Souta considera que tem vindo a ensaiar um caminho, cujos contributos poderão conduzir à emergência de uma nova área na “grande família”, segundo diz, das ciências da educação – a literatura da educação. Advertindo que não se trata de um outro “nicho académico”, a sua proposta vai no sentido de corresponder àquilo que diz ser o evidente lugar que a Escola ocupa na nossa literatura. As suas investigações têm sido desenvolvidas em torno da construção de um *corpus* literário de obras de escritores vivos e não vivos, pautadas pelos cruzamentos possíveis entre as ciências sociais e humanas, na interpretação dos fenómenos de ensino-aprendizagem num tempo histórico (o dos escritores), e seus desideratos à luz de um sistema que tem vindo a ser objeto, em Portugal, das mais diferentes convulsões políticas e sociais.

Com efeito, trata-se de um importante contributo considerar a literatura como uma fonte de investigação, a qual, pelas questões que se nos coloca do ponto de vista do seu estatuto disciplinar e estético, exige novas abordagens ao processo de construção do conhecimento, bem como aos modos de operacionalizar as metodologias clássicas de

² No referido estudo, seguindo-se a um trabalho de Doutoramento, Souta lamenta o facto de a Educação (conceito que, no seu estudo, é entendido, genericamente, como Escola) ainda não ter ganho autonomia própria enquanto campo específico na Literatura. O autor levanta a hipótese de, em traços gerais, se ter convencionado que o realismo, como captação do “mundo real”, ter representado a corrente literária que, em Portugal, mais se ocupou do universo da problemática educativa (corporizada na “crítica da educação” feita por Carlos, nos Maias). No entanto, no seu conjunto, as problemáticas escolares (envolvendo temáticas relacionadas com a infância e a juventude em contextos tão diferentes como o internato, o seminário, o colégio, a prisão-escola, etc., estarão presentes nas diferentes correntes literárias, a saber, “(...) romantismo (Camilo Castelo Branco), neorromantismo (Trindade Coelho), realismo (Eça de Queiroz), naturalismo (Fialho de Almeida), simbolismo (Aleixo Ribeiro), saudosismo (Teixeira de Pascoaes), orfismo (Fernando Pessoa), presencismo (José Régio), neorealismo (Soeiro Pereira Gomes), existencialismo (Vergílio Ferreira), surrealismo (Mário-Henrique Leiria)” (Souta, 2002: 54-55).

investigação qualitativa. Sendo assim, estudando-se quer o acervo de obras literárias que de tal problemática escolar a literatura portuguesa se ocupa, quer os discursos dos escritores relativamente às suas obras e às suas experiências como alunos e professores, Souta considera que “(...) através de um exercício de recomposição de cenários e interações, facilitado por esse conhecimento de proximidades aos contextos educativos, o escritor fornece-nos uma literatura, no que à escola diz respeito, de tipo quase “memoralista”, (...) isto é, uma maneira de tornar o passado presente e, ao mesmo tempo, deixar o presente para o futuro” (Souta, 2002: 5)³. Indicamos aqui, tal como a nota em baixo pode ilustrar, o processo percorrido por Souta, fazendo notar a sua importância para o universo das investigações qualitativas centradas nas experiências de vida dos escritores. Porém, assume-se, em todo o caso, que o nosso trajeto tomou por referência uma abordagem biográfica e narrativa das experiências de vida dos escritores, e cujo objeto aqui em estudo – «a relação com a escrita» – fez-nos tomar, não só teórica, como metodologicamente, outras decisões de implicação epistemológica diferente, como ao longo da dissertação poderá ficar explícito.

Globalmente, o contributo destas propostas para o trabalho que aqui se apresenta revestiu-se de um importante significado, apesar de não nos situarmos nem no objeto, nem no objetivo traçados pelo campo da “Literatura da Educação”. Não foi esse o nosso propósito. Mas o facto de tais propostas tomarem por perspectiva primordial aquela que diz respeito aos escritores, tidos enquanto produtores e agentes do campo educativo, ela tem por consequência não podermos ignorar em que medida estudar as suas memórias e os seus discursos narrativos pode trazer, às Ciências da Educação, um olhar renovado, bem como uma abordagem algo “alternativa” à tradicional perspectiva de olhar a questão educativa pelo lado das histórias contadas por professores e/ou alunos sobre a escrita e os seus “usos escolares”. Sendo assim, as narrativas de vida de escritores podem emergir, não só como um modo através do qual se problematizam os seus fenómenos de identificação social (objeto do qual uma “sociologia da arte” parece ocupar-se), mas

³ A investigação realizada por Souta (2002) centrou-se em entrevistas feitas a escritores de diferentes géneros literários e idades (com posições no campo literário que o autor considera não serem de “vip literário”), bem como na análise das suas obras/livros, cujo foco principal andasse à volta da escola e do universo escolar. Tal como no estudo é referido, as principais dimensões da entrevista foram: a biografia do escritor com vista ao esclarecimento “das contradições detetadas em obras e/ou sites” e “estender as proximidades ocupacionais à esfera do ensino” (*id.*: 202); géneros literários (bibliografia e categorização das obras); realidade e ficção (para detetar extratos do autor “em que apareciam referências explícitas à escola”; a etnografia escolar (comparar a experiência do escritor à experiência como professor); o olhar da literatura (com o objetivo de se analisarem as diferenças nas abordagens, ao universo escolar, feitas por pedagogos e romancistas; e escritores e educadores), tendo-se em vista conhecer “as formas concretas de colaboração e diálogo entre escritores, professores e pedagogos” (*id.*: 104-105).

também, e no que importa a esta dissertação, como um processo de se investigarem os modos de «relação com a escrita», e em que medida tais experiências narradas por escritores podem ser reinterpretadas à luz dos seus valores educativos, literários e sociopedagógicos.

Isto não significa, todavia, e designadamente no campo da sociologia, da história e da antropologia, que os escritores não constituam um “grupo” privilegiado de pesquisa em muitas outras e diversas abordagens. Muito pelo contrário. A começar pela sociologia, têm surgido várias investigações que se centram no estudo dos modos de vida dos escritores (Heinich, 2000; Lahire, 2006), cujas análises, ou em oposição ou em complementaridade, surgem inspiradas pelos trabalhos de Pierre Bourdieu (1994; 1996) realizados à luz de uma sociologia do (campo) literário. A relevância social destes estudos é, de algum modo, paradigmática do desenvolvimento das abordagens sociológicas às trajetórias de vida artística, e à visibilidade que aí é dada ao contexto histórico e social pelo qual o “trabalho literário” se afirmou e autonomizou no cenário das vocações modernas europeias. O objetivo da sociologia, neste aspeto, é proceder a uma desmistificação das formas discursivas que sempre envolveram a categoria da escrita considerada “literária” (a-históricas, a-estruturais, a-profissionais), pelo recurso à análise das condições experienciais, determinadas pela ordem do social, subjacentes à construção do papel simbólico dos escritores. A sociodemografia dos modos de vida dos escritores consiste, portanto, num trabalho que torna apreensível o que se encontra por detrás da profissão moderna de escritor, bem como do sentido “des-ligado” que, historicamente, o ideal de uma “república das letras” terá produzido em torno da sua identidade artística e existência social, no campo da cultura e das práticas humanísticas.

Todavia, esta dissertação não é uma tese cujo objeto radique na análise social, demográfica, ou até mesmo artística, da profissão de escritor em Portugal. Tendo por objeto a «relação com a escrita», com esta tese procura-se refletir numa afinidade que nos parece fundamental, por um lado, entre ciência e literatura e, por outro, entre escrita e conceção da vida, nas múltiplas versões desta, e nas derivações que de tais afinidades se podem implicar do ponto de vista educativo. Por este motivo, decidiu-se trabalhar com sujeitos para os quais a palavra se constitui num “ato intransitivo”, como diria Barthes, isto é, escritores cuja *função*, diferentemente daqueles, cuja *atividade* tem em vista “o escrever” para se expressarem, comunicarem ou ensinarem (como o são os professores, os jornalistas e outros “profissionais da escrita”), consiste antes em

absorver radicalmente o “mundo num como escrever”. Nessa medida, quisemos envolver neste estudo um grupo de escritores, nas suas especificidades individuais e literárias, o qual nos ajudasse a compreender – nas “histórias da vida” que cada um pode contar – justamente o sentido dessa “função”, e de que modo a «relação com a escrita» corresponde a um fenómeno onde diversas operações de natureza singular, afetiva e intelectual se implicam. Sendo assim, as suas narrativas biográficas centradas na «relação com a escrita» compreendem trajetórias subjetivas que nos vieram impor um trabalho de interpretação voltado para as experiências narrativas que cada um dos escritores construiu acerca das suas vidas educativa e literária. A subjetividade destas trajetórias inclui, portanto, e pelo recurso a uma investigação orientada pela “memória narrativa” dos escritores, diversos cruzamentos entre as dimensões do “educativo” e do “literário”, e que para esta dissertação nos interessava trazer. Uma vez tomada esta decisão, considerou-se também que, enquanto processos de significação do sujeito, a “literatura e a educação” correspondem a processos, e a áreas de ação, os quais enunciam e produzem uma «performance» de tipo social. Quer isto dizer que ambas podem ser consideradas enquanto “ações performativas” que atravessam o sentido do real, construindo as condições e os espaços de possibilidade «dramática» para que a vida suceda, não só enquanto “vida”, mas enquanto alteração da própria vida. E tal se considera, em primeiro lugar, porque, sob o ponto de vista da experiência subjetiva, ambas criam sentido, isto é, assentam em processos de construção semiótica e de comunicação de sentido. Em segundo, ambas reportam-se a práticas sociais e resultam de práticas sociais complexas, redefinindo novos sistemas de relação com o social e com o “sistema da linguagem”, reformulando quer o desenvolvimento do sujeito, quer a percepção crítica que o próprio pode construir sobre si e os outros (na medida em que implicam uma “relação com o saber”, relação essa manifesta através de experiências de aprendizagem diversas, bem como através de atos de conhecimento simultaneamente pessoais, sociais e culturais, acerca do mundo). Nessa medida, e em terceiro lugar, quer a educação, quer a literatura, vistas enquanto práticas sociais, são produtoras do sentido emotivo, afetivo e «científico» indispensável aos processos de aprendizagem do sujeito ao longo da vida, e de cuja interação resulta a relação subjetiva com o saber, com o conhecimento e com as suas realidades plurais.

A relação com o saber e a «relação com a escrita»

O objeto de estudo que surge no âmbito desta dissertação é perspectivado de um ponto de vista “dinâmico”. De facto, a «relação com a escrita» corresponde a uma relação manifestamente complexa, uma vez que implica uma prática singular (e não só apenas a representação construída sobre essa prática), bem como um conjunto de imagens e de conceitos/crenças construídos pelo sujeito acerca de um objeto (escrita), também ele manifestamente complexo. Ao longo deste estudo procura-se conceptualizar uma ideia de «relação com a escrita», cuja construção de sentido não terá tanto por preocupação compreender a representação que os escritores produzem sobre a atividade de escrita (ou os mecanismos da escrita “em si”, ou ainda, da escrita relativa às suas obras), antes o modo pelo qual, na base das suas trajetórias subjetivas, se torna possível, para nós, interrogar as ligações, as dinâmicas e as relações conscientes e inconscientes que unem o sujeito a um determinado objeto em diferentes contextos das suas vidas. Nessa medida, o recurso à expressão «relação com a escrita» permite-nos abrir um campo de manifestações de sentido sobre a ligação dos escritores à escrita, e ao modo como tal ligação é vivida ao longo das narrativas que produzem enquanto sujeitos simultaneamente práticos e «operadores» dessa relação, e ao mesmo tempo teorizadores do significado que tal relação pode possuir. Com base no recurso àquela expressão – e de resto ela é central no título desta dissertação – procura-se privilegiar uma abordagem centrada na diversidade de discursos, práticas e representações, interpretando-a segundo pressupostos narrativos e biográficos. Por essa razão, julgo que esta tese pode, no seu conjunto, reequacionar os modos de “viver a experiência da escrita”, a partir e para além dos usos e do regime do discurso escolar, dado ter-se decidido desenvolver um trabalho de pesquisa com escritores, trabalho esse centrado nas suas memórias de escrita e nos itinerários mais vastos das suas vidas. Além disso, através das suas narrativas acedemos a um tempo e a um espaço educativo e literário em Portugal, o qual julgamos relevante recuperar.

Ao falarmos de «relação com a escrita» estamos-nos a reportar, portanto, a uma *ligação* específica entre sujeito e objeto (Penloup, 2000), o que nos permite ao mesmo tempo compreender de que modo essa relação pode ser o espaço para a afirmação do lugar do próprio sujeito, da sua história e da sua implicação afetiva (e não só cognitiva), entendida “como um modo de ser no mundo”. Tratar-se-á, assim sendo, de um espaço

para construir e afirmar o saber, dada a relação que o sujeito possui com o mundo e consigo mesmo. Com efeito, é no contexto da relação com o saber que a discussão da «relação com a escrita» é aqui também tematizada. Como bem expõe Bernard Charlot, “(...) o sujeito constrói-se pela apropriação de um património humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido” (Charlot, 2005: 38). Ora, a escrita é aqui perspectivada como um desses “objetos suscetíveis” de produzirem o lugar, o desejo e o sentido do sujeito, uma vez que, na relação que com ela o sujeito possui (seja ou não considerada de “tipo literário”), é a própria atividade de escrita (um desejo, uma necessidade, um investimento) que subjetivamente o interpela. Por outras palavras, olhando a «relação com a escrita» do ponto de vista de uma relação com o saber, tal relação corresponderá ao conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, o qual se pode traduzir, segundo Charlot, num “(...) conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar (...) relacionados de alguma forma com o aprender e com o saber.” (*id.*: 45). O saber, isto é, “esse património que se apresenta ao sujeito sob a forma de saberes”, vem implicar uma conceção de sujeito (na sua relação com) indissociavelmente social e singular, tomado nas suas relações e processos inacabados de aprendizagem, e em relação a diferentes objetos (desejos) de saber, cuja apropriação é mediada pela linguagem. Perspetivar desta forma a relação do sujeito com o saber, se por um lado vem interpelar as próprias conceções ontológicas que tomam o sujeito como “falta” ou “défice” face ao conhecimento e aos objetos do mundo – e o saber enquanto resultado de uma operação (reprodução) intelectual na qual o sujeito não participa – por outro, tal modo de perspetivar essa relação implicará a ideia de que o sujeito “é relação com o saber” (*id.*). Tal relação com o saber designará, e aproveitando para usar os termos de Miniac, Cros e Ruiz (1993), ao associarem-na à expressão «relação com a escrita»,

“(...) les images, représentations, attentes, jugements que chaque individu utilisateur de ce savoir se forge à son contact. Il s’agit d’un système mobile et évolutif. L’intérêt de ce concept [rapport au savoir] est d’éviter de poser la relation du sujet à l’écriture d’une manière dichotomique: il sait ou ne sait pas, il aime ou il n’aime pas. Nous posons au contraire comme principe que dans tout acte d’écriture, quel qu’il soit, s’instaure un rapport à l’écriture. Ce dernier, multiple, complexe, évolutif, change

selon les situations au cours de la vie de tout individu.” (Miniac, Cros & Ruiz, 1993: 28)

Sendo um objeto social e cultural “dinâmico”, a escrita é encarada também como um objeto ao qual o sujeito atribui um valor, não só em função dos usos que lhe quiser dar (ou do contexto em que tal objeto se encontra e circula), mas sobretudo em termos do saber que da sua prática e relação o sujeito constrói. Contextualizar, no nosso ponto de vista, a questão da «relação com a escrita» no território mais amplo dos fenômenos que se ligam à relação com o saber, levou-nos, ao longo do trabalho metodológico e interpretativo realizado neste estudo, a compreender de que modo os escritores “organizam o seu mundo”, por que formas lhes dão sentido e simbolicamente o categorizam (à custa da centralidade que o trabalho literário ocupa nas suas vidas) e, não menos importante, em que diferentes instâncias e tensões interpretam e relatam a sua própria experiência de relação com a escrita, especialmente à luz do sentido, em termos narrativos, que construíram para as suas experiências escolares e literárias, na tripla condição de alunos, professores e artistas. Assim sendo, sob o ponto de vista dos escritores, pareceu-nos que haveria interesse em interpretar as suas múltiplas relações com a escrita num quadro que pudesse ir além do “expressivo” ou do “comunicativo” (quadro a que na maioria das vezes tende a reduzir-se o valor do “literário”), e que fizesse antes eco, não só dos processos de individuação que nessas relações se implicam, mas também dos saberes que das suas trajetórias poderíamos construir, transitando-se assim para um questionamento mais ampliado em Educação.

As partes e o todo

No seu conjunto, esta tese é composta por três partes. Na primeira (Capítulos I e II) procurou-se dar conta dos grandes atravessamentos socio-históricos que constituem a morfologia das práticas de escrita, atendendo-se à complexidade que constitui as suas características físicas e materiais, os seus diferentes usos em situações sociais e culturais codificadas, e algumas das implicações de natureza política e histórica decorrentes das suas práticas ao nível da experiência e do pensamento humanos. Intitulada **O trabalho**

epistemológico, esta primeira parte corresponde à procura de uma resposta perseguida pelo investigador acerca dos fundamentos históricos, antropológicos e filosóficos de que se reveste o objeto escrita, um objeto social e cultural específico, de cujas dinâmicas, intervindo nos processos de mudança material das sociedades, resultarão igualmente as diferentes críticas à sua racionalidade gráfica propriamente dita, mas sobretudo ao modo particular pelo qual essa racionalidade veio implicar com as dimensões da “natureza”, da “linguagem” e do “sujeito”. Propõe-se, num primeiro Capítulo, percorrer essas grandes linhas históricas que constituem as principais mudanças sociais e cognitivas operadas pelos diferentes “regimes de escrita”, uma vez que quisemos dar visibilidade à “trama” histórica das escritas, e suas múltiplas facetas. Com efeito, o conceito de “escrita”, segundo o contexto em que é utilizado, possui significações muito diferentes. É dessa diversidade complexa que numa primeira fase deste trabalho nos quisemos ocupar, recorrendo-se ao contributo de historiadores e investigadores deste campo “autónomo” de estudos. Tal percurso ajudou-nos, ainda, a situar as questões da escrita também do ponto de vista da relação com a linguagem e, particularmente, com a “racionalidade científica” de a pensarmos, à luz da tradição filosófica que, desde Platão, veio influenciar a lógica binária, dual e fragmentária pela qual o conceito de escrita, na sua relação com o “oral”, foi sendo construído e estabilizado enquanto sua «representação». Procura-se aí enquadrar quer essa lógica herdada do racionalismo clássico, quer as ruturas que dela se operaram a partir do surgimento das perspetivas modernas da Ciência, e do novo estatuto social que ela veio atribuir ao conhecimento, ao saber e à arte. Nessa medida, o Capítulo II, procurará dar seguimento às principais linhas socio-históricas e epistemológicas que constituem a primeira parte desta dissertação, mas colocando-se, agora, sob o ponto de vista das fronteiras que se jogam entre a arte e a ciência na emergência de um sentido moderno de escrita. Toma-se como analisadores teóricos dessa emergência, não só os discursos cartesianos produzidos pela modernidade acerca do papel da ciência e da arte ao nível do significado concedido ao conhecimento, como, e principalmente, a maneira pela qual a construção da figura do “sábio moderno” veio reunir em si um novo espaço identitário no qual se inscreve a categoria de “intelectual letrado” e “artista”, historicamente imputada aos escritores. Esta discussão, porém, não se fez fora das oposições e das discontinuidades que, intrinsecamente, se jogam na formação dessa mesma categoria. Por conseguinte, no seio das questões que aí quisemos fazer notar, fomos realçar de que modo a procura de um campo literário “autónomo” (Bourdieu, 1996) relativamente ao “campo do poder” da

Europa letrada e burguesa dos finais do séc. XIX, veio intervir na reinvenção dos modos de vida social dos escritores. Como artistas, e reinventando as condições sociais de uma vida artística teoricamente separada do aproveitamento social e político das suas obras (isto é, do “deleite burguês”), os escritores vieram ocupar um espaço social de afirmação para o “literário”, ainda que, no seu interior – e na condição de artistas – os escritores tenham do mesmo modo vindo a produzir novas e múltiplas oposições aos modos de viver os mundos singulares da “arte” e da “criação”. Faremos, em traços gerais, o esboço teórico desse jogo de oposições no qual se inscreve a procura “de autonomia do literário”, não ignorando, todavia, os elementos onde foram recair os diferentes projetos de cientificidade da “literatura”, e nos quais os escritores também encontraram uma via de legitimação para o sentido da sua atividade literária, enquanto «saber».

A segunda parte desta tese, designada por **O trabalho metodológico**, surge na base do pressuposto segundo o qual uma racionalidade metodológica de investigação científica deve ocupar o espaço que medeia o questionamento epistemológico, por um lado, e o questionamento argumentativo, por outro. Nessa medida, e porque este estudo se ocupa de narrativas biográficas de escritores centradas na «relação com a escrita», os Capítulos III e IV procuram dar conta, quer dos fundamentos nos quais foi assentar o processo de interpretação aí refletido e apresentado, quer os derivados narrativos obtidos pela operacionalização do dispositivo metodológico que norteou o trabalho de investigação. Trata-se, assim sendo, de um momento que procurou trazer para esta tese os principais quadros que orientam os processos de investigação biográfica e narrativa das experiências da vida. Foi com base num conjunto de fundamentos hermenêuticos e fenomenológicos de investigação que se partiu para um trabalho interpretativo, e cuja abordagem procurou fazer uso de alguns dos princípios qualitativos nos quais assenta a pesquisa em ciências sociais e humanas, quando estas têm por objeto mais amplo narrativas de vida biograficamente contextualizadas, e narrativamente significadas. Partiu-se, desse modo, para uma lógica de trabalho que, mesmo operacionalizando, do ponto de vista técnico da pesquisa, aquilo que nos permitiu, numa primeira fase, “ler biograficamente” as narrativas recolhidas – isto é, a elaboração individual de um conjunto de biogramas – tal lógica levou-nos, depois, para a discussão dos atos narrativos que foram produzidos pela entrevista levada a cabo, atendendo-se ao seu contexto e às temporalidades que dela vimos surgir. À luz dos pressupostos de uma investigação narrativa e biográfica, procurou-se privilegiar um modelo processual de análise

interpretativa, fazendo depender dos textos da vida recolhidos a construção de um conjunto de unidades de sentido, os quais nos apoiaram, quer na reescrita dos “retratos autobiográficos” dos escritores, constantes do Capítulo III, quer na sistematização e interpretação de dois eixos narrativos mais amplos, e pelos quais se tornou possível ler, na união das diferenças que nelas podemos identificar, as narrativas biográficas no seu conjunto. O Capítulo IV, portanto, vai dar conta, não só dos problemas que, na nossa perspetiva, se nos levantaram quanto à operacionalização empírica dos processos de “investigação biográfica com escritores”, como de um desses eixos narrativos centrado na tensão entre a «literatura na vida» e a «vida literária». Este primeiro eixo narrativo, atento às questões metodológicas que se levantam no trabalho de interpretação biográfica da vida dos escritores, procura, no entanto, antecipar uma pré-interpretação das narrativas produzidas sobre uma “relação com a escrita” que é também determinada pelos itinerários dos escritores no “campo literário” em Portugal, e de que modo aí se jogam os seus posicionamentos subjetivos quanto às instâncias nas quais o “ofício da escrita” se vê hoje investido.

A terceira e última parte desta tese, **O trabalho argumentativo**, surge centrada na discussão interpretativa de um segundo eixo narrativo que nos parece atravessar as cinco narrativas biográficas dos escritores sobre a «relação com a escrita». Tendo em conta as questões epistemológicas e metodológicas levantadas na secção anterior, o Capítulo V procurou interpretar o que aqui designamos por *instâncias e tensões na «relação com a escrita»*, contextualizando-as num segundo eixo narrativo que se nos afigurou enquanto elemento agregador dos diferentes relatos de vida contados pelos escritores acerca da «relação com literatura» e da «relação com a literatura na escola». Com efeito, tal eixo, e à semelhança daquele referido atrás, procura traduzir uma tensão interna, mas agora à luz dos aspetos que nos importou situar sob o ponto de vista dos relatos de “vida educativa” dos escritores. Nesse contexto, procurou-se particularizar, numa comunidade de narradores, o modo pelo qual os escritores retratam eticamente uma «relação com a escrita» em que nela intervieram, significativamente, as experiências de escrita realizadas na Escola na condição de escritores-alunos, bem como as aprendizagens construídas na relação com um “ideal-tipo” de professor, e suas diversas incidências críticas na formação de uma prática literária como escritores-artistas. As experiências narradas pelos escritores, e os seus pontos de vista estético-pedagógicos quanto aos valores que atribuem à «relação com a literatura» – e às oposições que dela veem surgir quando tomada no quadro das suas experiências

literárias escolares – permitiram-nos aprofundar as várias e possíveis ligações que se manifestam na relação de um sujeito com o objeto escrita, isto é, as suas “colorações” várias e imprevistas, aproveitando a expressão de Penloup (2000) referida anteriormente. Sendo assim, uma abordagem pelo lado da “relação com a escrita”, permitindo desfazer e alargar um conjunto de clivagens sobre o objeto escrita, deu-nos a conhecer as múltiplas relações que nela se podem manifestar, procurando-se sublinhar, pelo lado das narrativas dos escritores, as tensões e as oposições dialéticas que se implicam nos processos de produção escrita. É a partir deste quadro interpretativo específico que, enquanto considerações finais, esta dissertação procurará argumentar e conceptualizar a questão da «relação com a escrita» enquanto nexos de aprendizagens, cuja vivência poderá aqui ser compreendida como um objeto que visa ligar o fenómeno da educação à vida.

PARTE I

O TRABALHO EPISTEMOLÓGICO

“Um buraco no solo não é um espaço fechado”

M. McLhuan, *A Galáxia de Gutenberg*

*“Há portanto quatro Evangelhos,
que constituem no nosso espírito o mundo superior; (...)
Do mesmo modo há quatro sentidos, não incluindo o tacto,
que está ao serviço dos outros”*

Raol Glaber, *Histórias* (séc. XI)

*“Um texto tem sempre várias idades;
a leitura deve tomar partido quanto a elas”*

J. Derrida, *Gramatologia*

CAPÍTULO I

PARA UMA BREVE MORFOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE ESCRITA

1. Segredos e limites

Os historiadores do campo da escrita parecem querer contar-nos uma história. Mas é contudo de uma «história das escritas» que neste capítulo nos propomos falar. Ao percorrermos um conjunto significativo de obras que se ocupam da história da escrita, este parece ser um dos seus denominadores comuns: a impossibilidade de essa história ser contada num tempo-espaço singular. Grafismos, pictogramas, ideogramas, alfabetos, todos eles elementos de uma história que parece ser atravessada por um mito, isto é, pela procura do significado da origem. Aquilo que a escrita esconde, as suas próprias origens, faz da história da escrita uma espécie de criptografia, cuja racionalidade sempre precisou de lidar com os limites do decifrável: a ordem é uma simples aparência. Na verdade, trata-se de uma história que «imagina» mais do que responde. E isto em si não parece constituir um problema, pelo menos no plano teórico, já que a imagem (gráfica) é um signo para ser questionado. Se durante séculos nos habituamos a encarar a História como um resultado de transições entre épocas e períodos estruturalmente distintos, uma breve abordagem à morfologia das práticas de escrita permite-nos observar, porém, em que medida o próprio sentido da história, assim construído, surge na génese de uma série complexa de reducionismos, no âmbito da qual o estudo da escrita frequentemente é objeto. Albertine Gaur (1990) começa por adiantar três. O primeiro refere-se ao modo pelo qual as obras de história da escrita definem o seu objeto de estudo. Sob a influência, ainda, de um certo positivismo científico – ou de uma diacronia que, por tradição, é constitutiva das abordagens históricas – a maior parte dos historiadores, e dos linguistas também (pelo menos à luz dos fundadores de uma ciência da linguagem), parece encarar a escrita como um dispositivo de reprodução da linguagem, reprodução essa através do uso de signos fundamentalmente gráficos. Este tipo de reducionismo,

que é funcional do ponto de vista da linguagem (e do estudo da linguagem), dá lugar, todavia, a uma hegemonia interna e a uma hierarquia de escritas, de cujos preceitos, principalmente pragmáticos, e não tanto estéticos, resulta a assunção ideal do alfabeto enquanto meio privilegiado de reproduzir a linguagem, relativamente a outros que, muito embora com outros níveis de economia e eficácia, permitem igualmente a sua reprodução. Ao aceitar-se um princípio como este, através do qual a escrita é um produto de fenómenos linguísticos que lhe são anteriores, assume-se do mesmo modo que o suporte material mais adequado para fixar e conservar um determinado conjunto de signos gráficos é o papel. Circunscrito ou à palavra, ou ao papel, o fenómeno da escrita surge-nos fragmentado no seu significado histórico e social: por um lado, a conceção de uma escrita “propriamente dita” que foneticamente reproduz, com maior nível de exatidão, os símbolos gráficos de uma determinada *linguagem*; por outro, a ideia de uma escrita em cujo sistema estão ausentes os sons e são as ideias a reproduzirem as palavras em si – aquilo que Gaur veio chamar os “precursores da escrita”; por outro lado ainda, a noção de uma “forma de escrita” na qual a fonetização da linguagem se torna uma realidade efetiva. O alfabeto, o terceiro reducionismo portanto, converte-se assim numa ideia platónica, aproveitando as suas palavras, dado que parece captar, dentre múltiplos sistemas, todas as formas a partir das quais a escrita necessariamente avança.

A trama dos esforços da escrita, “que é impossível reconstituir na sua continuidade”, como referem Cazade e Thomas (1987), parece guardar um segredo. No seu conjunto, esses segredos são como que os textos ainda por revelar, legíveis e ilegíveis não só em função dos limites do conhecimento que a ciência produz, como do estado de conservação dos sistemas gráficos hoje existentes. Não é apenas a hibridez e a ambiguidade do conceito de escrita que estão na base de uma história cujas coordenadas são muitas vezes, para citarmos o assiriologista Jean-Marie Durand (2001), “ilusórias”. Procurar o ponto geográfico que marcaria a ideia de um surgimento da escrita equivale a ignorar a diversidade de signos que, em contextos tão diferentes, simbolicamente descrevem e traduzem a «língua» de uma sociedade. Para alguns historiadores, como Durand ou Jacques Anis, a origem factual e empírica da escrita é em si uma questão “sem pertinência real”. Nas palavras de Anis,

“Chercher à assigner *une* origine à l’écriture supposerait, en effet, que l’on disposât de critères et de normes permettant de définir à coup sûr, et surtout de manière

homogène, un objet qui, sans cadre conceptuel déterminé, ne serait qu'intuitivement reconnu. Toute problématique d'origine repose sur la conviction qu'il existe une continuité fondamentale entre des pratiques qui sont les nôtres aujourd'hui et les vestiges de celles du passé." (Anis, 1988 : 10)

Para Jacques Anis, os debates que se produzem à volta da origem da escrita, da natureza do signo gráfico, da primazia da função sócio-política em detrimento da função intelectual do escrito, ou até mesmo, a discussão que, nos dias de hoje, parece querer anunciar a “morte de uma civilização da escrita”, são debates que, na verdade, tendem a reativar permanentemente as problemáticas mais clássicas do conhecimento, onde se jogam os fundamentos de toda a metafísica ocidental. A perspetiva de uma história que ressalva mais a linearidade – e a evolução – das escritas e menos a complexidade social que nelas se inscreve, surge muitas vezes num contexto onde o que se discute é o papel da Razão, e da atividade racional, nas suas relações com o pensamento e o progresso da realidade. Todavia, se para a história e para a antropologia da escrita, diz-nos Anis, é a questão da «origem» que tem vindo a definir os contornos do seu objeto, é sobretudo no debate interno à etnologia que as diferenças entre sociedades “evoluídas”, detentoras de um sistema sofisticado de escrita, e sociedades “primitivas”, supostamente à margem de tal existência, são objeto de um maior número de interrogações.

Jack Goody e o debate entre o oral e o escrito

É sabido que aquela terá sido uma das principais questões levantadas por Jack Goody (1987), no momento em que questiona as lógicas de uma antropologia da escrita, cujos estudos, durante os últimos anos, ter-se-ão centrado, quase em exclusivo, no desenvolvimento e na evolução histórica dos seus diferentes “sistemas”. A sua tentativa é de outra natureza, e procura relocalizar a ênfase que tradicionalmente é posta “nos meios e modos de produção” para explicar a História humana, na perspetiva dos “meios e modos de comunicação”, bem como nas implicações da escrita nos processos cognitivos e nas diferentes formas de organização social. As interseções, estudadas por Goody, entre o oral e o escrito – e principalmente, o estudo e o reconhecimento das

formas gráficas presentes no oral – terão contribuído, durante os anos oitenta do passado século, para aquilo que diversos autores chamaram “a década da escrita”, no âmbito da qual diferentes antropologias e etnografias de escrita começariam a ganhar corpo. “(...) Os meus colegas antropólogos”, como ele próprio escreve em *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, “estão habituados a analisar um contexto particular”, que Goody diz ser possível estudar através “de terceiros ou por meio de livros e dissertações”, e os “(...) meus colegas historiadores”, continua ele, parecem estar “mais habituados a reconstituir situações ao longo do tempo”. Uma terceira forma de investigação existirá porém e, segundo Goody, consiste em “pegar numa sequência” e seguir “o seu trajeto variável através do tempo e do espaço” (Goody, 1987: 12). É por esta via que os trabalhos de Goody, reportando-nos aqui àqueles que vieram dar origem ao conceito de “razão gráfica”, marcam um episódio relevante na investigação das condições históricas e antropológicas da escrita.

As “grandes organizações sociais”, segundo Goody, terão sido aquelas cuja tradição letrada lhes permitiu uma independência própria, promovida pelo que ele diz ser “a custódia dos livros e o seu interesse na continuidade terrena e na salvação extramundana” (*id.*: 15). As religiões letradas, não só o cristianismo, como todas as religiões mundiais que farão uso do escrito, são um dos contextos que, para Goody, melhor ilustram o contraste entre os padrões universalistas e particularistas que estão na base da formação das organizações sociais e, especificamente, dos traços que regulam a ética religiosa. A generalização e a descontextualização de prerrogativas religiosas dirigem-se sempre a mais do que uma pessoa, um grupo ou uma sociedade, e tendem a ser formuladas a partir do exterior, não só pelo recurso e o apelo à conversão, como pela apresentação de códigos escritos únicos, cujas abstrações tendem a sobrepor-se a normas e padrões de carácter mais contextualizado, característicos das “sociedades orais”. Nalguns casos, Goody chega a dizer que a abstração do escrito substitui os traços do culto local, dadas as modificações que introduz nos processos de comunicação entre emissores e recetores e na natureza, para não dizer conteúdo, da própria mensagem. Numa comunicação escrita, afirma, “(...) uma sentença universal como «não matarás» tende a substituir a fraseologia mais particular de «não matarás outros judeus» ou talvez «não matarás a não ser sob as ordens de chefe, partido ou nação»” (*id.*: 25). O texto escrito, além de *irrevogável*, pressupõe, assim sendo, um contrato, um juramento, uma conversão. Isto parece explicar, de algum modo, o poder universal de algumas religiões relativamente a outras formas de culto religioso, já que muitas delas não serão “apenas

religiões de origem”. A palavra escrita, comunicada através dos Textos, pode, por si só, ser uma espécie de “incentivo” religioso, por vezes independentemente do conteúdo prescrito na Escritura; as religiões, deste ponto de vista, não serão só tidas como «superiores», em relação ao mundano, devido ao carácter letrado dos seus atores, mas também porque fornecem a oportunidade para, a quem nelas se congregar, tornar-se, por essa via, um sujeito erudito, e desse modo poder usar da palavra.

A problemática da escrita evocada por Goody, não só relativamente à religião, como a outros campos de atividade social, como a economia e a administração, procura dar atenção ao estatuto da grafia (não apenas da escrita) e às suas diferentes implicações em cada sociedade e em cada época histórica. Para Jacques Anis, a proposta de Goody é em certo sentido trans-histórica, formulada contra o etnocentrismo de uma perspectiva que olha o oral e o escrito enquanto “tipos distintos de mentalidades”, de sociedades ou de grupos sociais⁴. Se por um lado é uma perspectiva que se inspira nos estudos de Lévy-Strauss – principalmente ao relativizar a questão das sociedades com e sem escrita – por outro, renova grande parte dos seus pressupostos, ao valorizar a especificidade das operações intelectuais que resultam da “representação gráfica do pensamento”, cujos atos, por sua vez, a tornam possível (Anis, 1988). Trata-se por isso de uma proposta que procura dar conta das diferentes formas de pensamento – e daí o seu contributo mais para uma etnologia da escrita do que para uma história – que graficamente se constituem em diversos tipos de representação, como listas, quadros, fórmulas, etc., pelos quais o pensamento não só se conserva e transmite, como se organiza de um modo particular. Esta reorganização cognitiva por meio da escrita, derivada da transcrição da

⁴ Em *Domesticação do Pensamento Selvagem*, as diferenças e as semelhanças entre os modos “oral” e “escrito” são estudadas por Goody, entre outras propostas, também a partir do conceito de «fórmula». Na linguagem corrente, entende Goody “não há grandes dúvidas sobre o que é uma fórmula: trata-se de asserções fixas de relações sob uma forma abstrata. E vendo bem, a fórmula consiste geralmente em formas gráficas não pronunciadas, indizíveis, apresentando uma semelhança mínima com a fala do homem comum ou, mesmo, do homem letrado e até erudito. Qual é então a razão de um recurso tão generalizado a este termo na discussão das formas orais e, particularmente, nas análises de formas estandardizadas como as canções e as epopeias?” (Goody, 1988: 128). Porém, segundo Goody, a análise de fórmulas estandardizadas nas culturas ditas orais (estórias, provérbios, epopeias, canções, etc.) mostra, por exemplo, que elas se situam mais perto de uma “variação” do que numa lógica de “repetição”, isto é, a sua dimensão mnemónica, muito embora possa surgir fixada num género, é sempre diversa quanto ao seu conteúdo. Citando-o, “(...) A utilização do termo «fórmula», na descrição das composições orais levanta-nos um (...) problema que tem a ver com a perspectiva de que funciona, em parte, como uma espécie de mnemónica e, em parte, como uma espécie de quadro estrutural, ou de elo de ligação. «Uma cultura oral pode produzir – isto é, encenar – epopeias orais como uma certa extensão, por serem compostas de fórmulas e elementos temáticos facilmente memorizáveis». (...) Nas sociedades sem escrita as formas orais estandardizadas estão na sua maioria mais próximas do pólo da variação do que do outro extremo do *continuum*, a repetição. Ou seja, podem ser estandardizadas em relação ao «género», ou por contraste com a sintaxe do enunciado corrente ou, ainda, quanto a aspetos específicos na sua construção; mas não o são necessariamente quanto ao seu conteúdo” (*id.*: 135-136)

palavra e da inscrição do pensamento num “quadro bidimensional”, remete para um tipo de racionalidade formal, “domesticada”, cujos processos de descontextualização e de recombinação passam a ser examinados em função dos usos sociais dos quais resultam. A escrita, para Goody, não terá só a função de conservar a informação, aspeto que aliás não a diferencia do oral; ela assegurará a passagem do auditivo ao visual ao mesmo tempo que pode ser reexaminada por outros e, por isso, alterada.

Grande parte das abordagens que nas últimas décadas se produziram sobre a escrita, dentro de uma perspectiva antropológica, são, apesar de tudo, uma reação a algumas das generalizações feitas por Goody, mas terão ajudado a superar as limitações que durante os anos sessenta do anterior século caracterizaram uma antropologia da escrita: as dicotomias entre o oral e o escrito, o predomínio das noções clássicas de escrita, uma maior atenção sobre as propriedades intrínsecas da escrita (e dos textos escritos), uma relativa desconsideração dos seus atos comunicativos e, por fim, o pouco interesse da presença da escrita nas descrições etnográficas e nos contextos estudados (Reis, 1997). O espectro de abordagens que cobre o estudo da escrita – ou a preocupação quanto às suas origens – não se esgota, porém, nem na história nem na antropologia. No entanto, para Jacques Anis, citado atrás, as abordagens às origens da escrita fazem parte de uma antropologia “funcional” da escrita que, ao mobilizar os recursos de uma paleontografia e dando ênfase a uma tipologia diacrónica dos seus “traços significantes”, permite perspetivar os seus processos de constituição e de transferência, de passagem entre estados, ou até mesmo inferir uma certa periodização que não deixará, também, de ser cronológica.

Suportes, origens e «sistemas»

As tentativas de reconstrução histórica da escrita põem em evidência um progresso e um declínio. Se por um lado existe a tentação de vermos a escrita sob o ponto de vista do progresso dos seus diferentes esquemas de notação e transcrição da língua, por outro, é como se a ideia do progresso nos surgisse como um derivado natural da evolução das sociedades. Os *sistemas de escrita* derivariam, assim, uns dos outros, sem modificações essenciais em termos de estrutura, e segundo um processo homogéneo e monogenético. A linha da escrita, quando a «linha» passou a enquadrar a

letra, seria a linha contínua do tempo, sucessiva e completando o espaço deixado pela anterior. Todavia, e lembrando Derrida, as escritas não se substituem, a não ser, como refere “na medida em que fazem ganhar mais espaço e mais tempo” (Derrida, 2006: 344). A marcação do tempo por meio da escrita sempre se constituiu como uma das maiores obsessões da humanidade: a durabilidade. Reter, notar e transmitir a palavra são processos que se traduzem na procura do suporte capaz de fixar o tempo, lutar contra a sua fugacidade, enganar o perecível. A “coisa” na qual se escreve, ou seja, o suporte, é, independentemente da resistência ao traço, uma matéria subjetiva à qual o sujeito não é indiferente. Durante as primeiras formas de escrita – ou em todas as formas de escrita, na verdade – há uma certa substância que é lançada sob a mão, diria Barthes, um contacto da pele e da matéria, relação essa que “experimenta fatalmente o seu corpo” (Barthes, 2009: 93). Se há, continua ele, subjetivamente “tantas escritas como corpos, há também, historicamente, tantas escritas como suportes”. Por isso,

“(...) o suporte determina o tipo de escrita porque opõe resistências diferentes ao instrumento que traça, mas também (...) porque a textura da matéria (a sua lisura ou a sua rugosidade, a sua dureza ou a sua moleza, até a sua cor) obriga a mão a gestos de agressão ou de ternura. Ora, se os instrumentos são muito limitados, as matérias subjectivas, ao longo da história, foram de uma grande variedade: a pedra, o calhau, a ardósia, o tijolo, o caco, o ouro, o marfim, o vidro, o bronze, o ferro, as placas de cobre ou de prata, as escamas, a madeira, o papiro, a pele, o pergaminho, o tecido, o papel.” (*id.*, *ibid.*)

Face à diversidade de suportes de inscrição que a humanidade conheceu e conhece, propor uma história da escrita será, porém, e paradoxalmente, uma proposta limitada. Se por um lado, os instrumentos de escrita são limitados, como Barthes considera (ossos, cunhas, lâminas, penas e, mais tarde, a máquina de escrever), por outro, nada nos diz que outros signos não possam ter sido tatuados no corpo, na pele, em talhas, ou em qualquer outro suporte de transmissão gráfica que hoje perdemos. Restituir à materialidade do signo, à heterogeneidade dos sistemas gráficos, uma determinada leitura é um trabalho que lida com limitações de natureza empírica. Novas hermenêuticas, ou parte do conhecimento hoje construído sobre os mecanismos e as práticas de um determinado “sistema de escrita”, tanto podem fazer avançar como recuar as possibilidades da sua interpretação e *tradução*. Esta ordem de fatores produz

aquilo que Jean-Louis Calvet diz ser uma história «limitada» da escrita, muito embora ela tenha como objetivo defender que

“Langue et écriture procèdent de deux ensembles signifiants tout à faire différents à la origine, la gestualité et la picturalité. Leurs rapports relèvent de la rencontre de ces deux ensembles qui continuent par ailleurs leurs vies autonomes: l’écriture est de la picturalité asservie à une gestualité (la langue).” (Calvet, 1996: 23)

O *pictural* e o *gestual*. Esta tese já terá sido, no entanto, adiantada por diversos teóricos como Jean-Loup Riviére (1987), a propósito do gesto, Jack Goody (1993), sobre a relação entre os modos oral e escrito, ou pelo historiador das escritas cuneiformes, Jean-Marie Durand (2001), e doravante sistematizada por Roland Barthes e Eric Marty (1987). Mas não será o oral/escrito o binómio a partir do qual a origem da escrita frequentemente se deduz?

Segundo Jack Goody, na obra referida em nota anterior, a base física da escrita é claramente a mesma que assiste ao desenho, à gravura e à pintura. Escrever e desenhar – ou as artes gráficas em geral – remetem para a capacidade de um corpo usar e manipular objetos por meio da mão, uma faculdade que é coordenada, além disso, com o olho, a orelha e o cérebro⁵. A escrita, o desenho e a pintura encontram-se entre as formas mais arcaicas de inscrição, principalmente com a chegada do Paleolítico Superior (30000-10000 a.C.), cujo período, usando as palavras de Goody, terá provocado “uma explosão de formas gráficas” em regiões diferentes da Europa, da África e da América do Norte. Esta escrita do gesto, como lhe chama Calvet (1996), remete para as ideias de «incisão» e de «fenda», cujo campo de significação é ainda atestado pela própria etimologia da palavra “escrita”⁶. A origem do conceito de escrita, uma «origem» que se diz

⁵ A propósito, Roland Barthes em “*Variações sobre a Escrita*” diria que esta “faculdade”, referida por Goody do ponto de vista da evolução dos sistemas gráficos, corresponderia a um primeiro nível de determinação semântica do conceito de escrita, nível esse que remete para uma ideia de “escrção”, isto é, o ato material, o gesto físico, corporal. Citando-o, a escrita é “ (...) 1º Um movimento manual, oposto ao gesto vocal (poderíamos chamar a esta escrita *escrção* e o seu resultado *escritura*. 2º É um registo legal de marcas indeléveis, destinadas a prevalecer através dos tempos, do esquecimento, do erro, da mentira. 3º É uma prática infinita em que o sujeito se compromete totalmente, e esta prática, opõe-se, portanto, à simples *transcrição* de mensagens.” (Barthes, 2009: 72)

⁶ Segundo Jean-Louis Calvet, a etimologia do verbo *escrever*, nas línguas românicas, remonta ao latim *scribere* (*écrire*, no francês, *escribir*, no espanhol, *scrivere*, no italiano, etc.), cujo significado, “traçar caracteres”, reenvia-nos para uma raiz indo-europeia **ker/*sker*, isto é, para a ideia de “cortar”, “incisar”. Para Calvet, a escrita é, por definição etimológica, uma incisão, ideia que podemos encontrar no grego *graphô* (e Calvet volta a aludir à raiz indo-europeia **gerbh*, que significará “arranhar”) ou no inglês *write* (“escrever”), no neerlandês *rejen* (“rasgar”), ou no sueco *rita* (“desenhar”), referindo uma vez mais o indo-europeu **wer* (“arranhar”, “rasgar”), ou ainda no sânscrito, onde a raiz *likh* significará tanto

iconográfica e arbitrária, não parece ter qualquer relação com o conceito de língua, ou até mesmo com o de *som*. Na verdade, aquilo que se diz ser a fonetização da escrita é um fenómeno que ocorre muito mais tarde, principalmente a par com a aquisição, lenta e progressiva, de aparelhos linguísticos únicos, cuja “fonologia”, ao ter descaracterizado a bipolaridade gráfica e verbal das primeiras escritas, veio remeter a figura e o símbolo para economias de natureza alfabética. Este movimento é, aliás, um dos reflexos culturais daquilo que Derrida chamaria “formalização algebrizante” do mundo, cuja operação, no contexto de uma filosofia de «abreviação» do pensamento, terá consistido em “recalcar o significante para melhor dominá-lo” (Derrida, 2006: 349)⁷. Se por um lado, um movimento como este é em si uma manobra “despoetizante”, diria de novo Derrida, por outro – e isto pode conduzir-nos a uma relativa ingenuidade – é como se passássemos a olhar o pictograma numa espécie de essência poética, já que, imagem pintada, ele seria a marca de uma primeira escrita. Significar o mundo próximo, apropriar o espaço e o tempo, representar o conjunto significante que se conhece (e desconhece) são atos que nos remetem para o universo das artes gráficas onde a escrita encontra uma raiz. O fenómeno da picturalidade, parecendo resistir em todas as

“desenhar” e “raspar”, como “escrever”. Trata-se de uma convergência semântica que, para Calvet, mostra duas coisas, e passando a citar “1) A l’origine, «écrire» égale *inciser, tailler*, ce qui laisse à penser que la pierre ou la pouterie ont été les premiers supports. 2) Par contre rien ne nous renvoie à la langue, à l’idée que ces premiers graphismes servaient à la transcrire (*id.*, p. 25). Por outro lado, e referindo-se às línguas semíticas, Calvet considera que a raiz árabe *ktb* comporta um duplo sentido, a ideia de “traços”, feitos pelos pés de um caminhante, e a ideia de “reunir” “as letras” (*kataba* significará “escrever”) ou “os cavalos” (*katiba* significará “esquadrão”). No entanto, existirá uma outra raiz menos usual, *zrb*, que significará “talhar na rocha”, ou “por as pedras umas sobre as outras para construir uma parede”, e que terá tido também um sentido de “escrita”, já que no Livro do Corão podemos encontrar o termo *zabu:r* para designar os escritos revelados a David, além de o Corão em si ter sido então denominado de *zabr* e, a pena de escrever, designada por *mizbar*. As raízes *zrb* e *ktb* terão assim em comum um outro sentido de *escrita*, cujo significado remeterá para a ideia de “reunir” e de “por em conjunto”. Relativamente aos alfabetos de origem germânica e escandinava (aos caracteres runas), Calvet considera ainda que eles reenviam o sentido da palavra *escrita* para uma outra semântica, do “mistério”, como por exemplo o antigo saxónico *runa* que quererá dizer “sussurro”, ou o islandês *run* que significará “segredo”, “mistério”. Assim sendo, os exemplos referidos por Calvet levam-no a concluir que não existem razões para subordinar a definição do conceito de “escrita” ao conceito de “língua”, ou à fala: parafraseando-o “on ne trouve donc nulle part l’idée que ce que nous appelons écriture ait eu, à ses origines, quelques chose à voir avec les sons de la langue, mais trois traits de sens: l’idée de tailler, d’inciser (et c’est la technique qui est ici prise en compte); l’idée de rassembler (les lettres mais aussi les pierres ou les chevaux); l’idée de secret, de mystère (et c’est alors une des fonctions de ces graphismes qui est prise en compte)” (Calvet, 1996: 26).

⁷ Analisando a lógica de uma história das escritas, que circularia entre duas épocas universais, “entre duas simplicidades”, as quais corresponderiam, por um lado, a uma “pictografia absoluta reduplicando a totalidade do ente natural num consumo desenfreado de significantes” e, por outro, a uma “grafia absolutamente formal reduzindo a quase nada o dispêndio significante”, (*id.*: 348), para Derrida o movimento percorrido entre estes dois polos é, sobretudo, um movimento de “idealização” constitutivo da ciência e da própria filosofia. Derrida explica, “(...) que este movimento torne necessária a passagem pela etapa logocêntrica – não é mais do que um aparente paradoxo: o privilégio do *logos* e o da [escrita] fonética, de uma [escrita] provisoriamente mais económica, mais algébrica, em razão de um certo estado do saber. A época do logocentrismo é um momento de apagamento mundial do significante.” (*id.*)

civilizações ao aparecimento da escrita linear, ao desempenhar funções mnemónicas, ornamentais ou mágicas, surge principalmente do impulso que conduz ao simbólico, cuja representação, ao fazer uso do corpo e dos objetos, integra verdadeiras dimensões comunicativas. O gesto é uma comunicação de si para si, pelo menos num primeiro momento, uma espécie de monólogo gráfico que, segundo a análise feita por Goody (1993), produz uma iconografia própria, figurativa nuns casos, quando o desenho é a imagem de um corpo ou de um animal, e “quase figurativa” noutros, para usarmos os seus termos, quando o motivo é abstrato e remete para dimensões expressivas e emocionais. Mas trata-se, em todo o caso, de um gesto que faz a imagem, cujo conjunto simbólico «fala por ele mesmo» e pelo que representa. Entalhes, marcas, incisões, nós, desenhos, a produção pictural e gráfica é a memória de um gesto não só formalizada, relativamente a uma intenção ou a um comportamento, como metonímica e associativa.

Às funções desempenhadas por estas “pré-escritas” parece coexistir, além disso, uma multiplicidade de formas e estruturas, onde a ritmicidade, o traço e a vocalização (acompanhada da prece e da recitação) representam e *falam* ideias. Existe, assim, uma escrita ligada à fabricação dos objetos, situada além disso numa atmosfera rítmica, e numa técnica que exercita o músculo, através do «martelar», ao mesmo tempo que o ouvido e o olho operam na repetição de gestos⁸. Esta é, portanto, uma *escrita* que surge inscrita nos objetos (utensílios), e que já não comunica apenas através de uma criação individual ou meramente ornamental – trata-se da fabricação de um objeto que procura falar com o meio e com os outros. E esta relação, para Calvet (1996), entre gesto e objeto, significa a inauguração de um vasto campo semiótico onde os signos podem ser nomeados sem a mediação de uma língua – não importa que língua, como ele próprio refere – porque o pictural é forma, uma forma que se encarna nos objetos e nos seus usos semânticos. Um dos exemplos mais vezes apontado pelos autores que temos vindo

⁸ A propósito, Roland Barthes e Eric Marty (1987), ao refletirem sobre as práticas de escrita nos seus cruzamentos e independência relativamente ao oral, consideram que a inscrição da repetição no corpo, como ritmo pulsional, está na base da ideia daquilo que chamam “domesticação do real”. Pela repetição, simboliza-se o eterno, o regresso do tempo e da natureza, como a distância que dela o gesto nos separa. Transcrevemos uma parte desta reflexão que permite esclarecer em que sentido a escrita se liga à fabricação de objetos e, por essa via, a uma economia e contabilidade das formas de vida: “(...) os primeiros testemunhos destas expressões rítmicas são os fragmentos de ossos ou de pedras marcadas por incisões com intervalos regulares que datam de 30000 anos antes da nossa era. Essas marcas correspondem geralmente a contas, ou a medições do tempo: estes esforços feitos para assegurar a regularidade do sistema de referência cronológica ou da contagem dos animais possuídos não se podem, evidentemente, separar dos progressos económicos, de uma vontade de controlar o tempo. A possibilidade de representações deste tipo liga-se à fabricação dos utensílios, como se o utensílio, enquanto exteriorização do braço, prolongamento do corpo, implicasse a exteriorização do pensamento.” (Barthes & Marty, 1987: 35)

a referir, e que ilustra este impulso de escrita através dos objetos que os *verbalizam*, é a invenção de um sistema de nós durante o Império Inca, onde os rebanhos eram contados de uma forma muito precisa, através de um sistema complexo de numeração e de suporte tátil da palavra (Barthes & Marty, 1987). Objetos pintados, modificados pelo gesto, são objetos que passam a comunicar avisos, indicar direções, recordar um acontecimento, um lugar ou uma pessoa⁹. As correspondências linguísticas que se anunciam entre estas formas de escrita e o oral são, no entanto, bem mais parciais do que à primeira vista se pensa. É certo que, enquanto elementos linguísticos, estes objetos terão permitido diversas associações fonéticas, mas trata-se sobretudo de uma “relação de coordenação” com o oral e com a língua, para usarmos os termos de Barthes e Marty, e menos de uma lógica de subordinação aos seus princípios¹⁰.

Escritas sintéticas e escritas analíticas

Os primeiros tempos de escrita parecem situar-se num campo de relações onde a língua, segundo Calvet, não intervém. A picturalidade e a gestualidade, os dois grandes modos de expressão humana, estarão, de resto, na base de praticamente todas as formas de comunicação e de criatividade que as sociedades de hoje e antes conhecem. A dança, a música, as tatuagens, a pintura, o vestuário, como de resto a palavra, são “formas de escrita” que se inscrevem naqueles dois grandes modos de expressão e refletem, por outro lado, o conflito entre a eternidade e o instante, cuja tensão está na base do surgimento das diferentes tecnologias de escrita. Nesta medida, vista enquanto sistema de significação simbólica, não exclusivamente verbal, a linguagem terá sido

⁹ É o caso dos “bastões mensageiros” usados pelos aborígenes australianos, cujos desenhos, marcas e incisões, segundo Albertine Gaur, terão a função essencial de por em relação os membros muitas vezes dispersos de uma mesma comunidade e de, nalguns casos, simbolizar – quando levados – dispositivos de defesa perante a ameaça de territórios hostis (Gaur, 1990).

¹⁰ Entre os autores que referimos, Gaur (1990), Calvet (1996), Barthes & Marty (1987), é dado o exemplo dos Ioruba, cujo sistema de transmissão de mensagens, por meio dos objetos, parece refletir uma relação entre a ritmicidade dos traços e a ritmicidade da palavra, cuja correspondência parece além disso ter desenvolvido uma outra linguagem *escrita* paralela à escrita pictográfica, essencialmente centrada no oral. Entre esta comunidade, “(...) uma porcelana significa ‘desafio e falta’, duas porcelanas ‘relações e um encontro’, etc. (...) seis porcelanas querem dizer ‘atraído’, porque a palavra *efa*, em ioruba, tanto quer dizer ‘atraído’ como ‘seis’. (...) Outro exemplo: seis porcelanas e um fio querem dizer ‘sinto-me atraído por si, amo-o’, enquanto a resposta pode ser um rosário de oito porcelanas, mensagem que significa ‘de acordo, sinto o mesmo’, porque a palavra *yeo* quer dizer simultaneamente ‘oito’ e ‘de acordo’. Tudo isto implica o uso elaborado do *princípio fonético* num sistema de marcas que parecia ser apenas mnemotécnico, com um valor puramente simbólico” (Barthes & Marty, 1987: 36).

acompanhada pelo gesto, e pelas suas funções de fabricação. Este é um dos motivos que leva Barthes a considerar que

“(...) a escrita está *sempre* do lado do gesto, *nunca* do lado da face: ela é tátil, não oral; compreende-se melhor, então, que ela possa juntar-se, por cima à palavra, os primeiros traços da arte parietal, as incisões rupestres, muitas vezes abstractas, rítmicas, antes de serem figurativas; em suma, sendo tudo de aparição recente (alguns milénios antes de nós), a escrita guarda qualquer coisa de original – assim como a nossa arte abstracta, tão próxima da arte pré-histórica.” (Barthes, 2009: 92)

Com efeito, muito embora Barthes não se esteja a referir, em termos objetivos, ao conceito de «mitografia», tal conceito é constitutivo de um sistema no qual a notação gráfica não se refere à linguagem verbal, mas antes a uma “relação simbólica independente” (Ducrot & Todorov, 2001: 185), onde o pictural e o gestual, ao intervirem no desenvolvimento de múltiplos signos, se encontram na génese da semiótica humana. A pictografia, à parte das discussões que se centram no lugar histórico das suas origens, é uma das partes substanciais da escrita mitográfica. Os sistemas de pictogramas que hoje se conhecem, e que podem ser identificados, indicam a vinculação a um significado preciso, a uma mensagem desenhada, a uma imagem que é cada vez mais esquemática e estilizada. Segundo o tipo de significação que instaura, a mitografia vai encontrar, apesar de toda a sua autonomia, duas das funções dominantes que existem na linguagem verbal, isto é, e citando Ducrot e Todorov (2001), uma função de “denominação” (quando permite identificar um objeto singular) e uma de “descrição” (quando os objetos e os desenhos são representativos). Todavia, não se trata – ainda – de uma relação de *necessidade* com a linguagem falada, já que, neste sistema, essa associação não parecer ser tecnicamente possível¹¹. Referimos, atrás, em que medida a representação pelos objetos, e a notação por meio de nós, é um dos exemplos

¹¹ Para Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, a mitografia, apesar da sua extensão universal, e ao ter gerado as escritas pictográficas, “(...) nunca desempenhou um papel tão importante quanto a linguagem”. Anacronismo ou não, o certo é que pictografia é um sistema que não corresponde a frases, ao contrário de outros signos que correspondem a palavras ou a sons: é a imagem que cumpre justamente esse papel. Se entendermos a linguagem do ponto de vista da fonação, percebe-se por que motivo Ducrot e Todorov apontam limites, para não dizer desvantagens, aos sistemas mitográficos, muito embora continuem a ser entendidos, do ponto de vista da linguística, como sistemas semióticos autónomos. Parafraseando, “(...) os sistemas mitográficos cobrem sempre setores limitados da experiência, ao passo que a linguagem tem um alcance totalizante. Provavelmente porque os pictogramas formam séries abertas e não-organizadas, enquanto a linguagem é concebível como uma combinatória: um número reduzido de sons produz um número muito elevado de palavras; estas, por seu turno, produzem um número infinito de frases.” (Ducrot & Todorov, 2001: 186)

da escrita mitográfica, cujos sistemas de signos, pontuais e durativos, se dirigem à visão e ao tato. Não só Barthes, como Jacques Anis, consideram que durante este período, o qual designam por “escrita sintética”, os signos teriam no entanto como função notar, de uma forma global, uma ideia, ou um conjunto de ideias. Nesta medida, a linguagem verbal e as formas de escrita embrionária, tendem a coincidir em diferentes tipos de «escrita das ideias», cujo sistema terá inaugurado diferentes técnicas de notação, como a escrita cuneiforme, muito embora limitadas relativamente a formas de pensamento mais elaboradas que não encontrariam, no número reduzido de signos representados, uma relação com os conteúdos exprimíveis.

Asseverada na Mesopotâmia em 3500 a.C., a escrita cuneiforme rapidamente espalhou-se pelo Oriente Próximo, e terá permitido o aparecimento de uma variedade de materiais escritos, que vão desde textos míticos, religiosos, a textos de natureza académica, listas, contratos, faturas, leis, receitas, testamentos, entre outros (Durand, 2001). Contudo, e tal como Jean-Marie Durand considera, ainda que esta escrita se tenha generalizado, em certas alturas, para usos privados e face a determinadas necessidades, o mais certo é que a sua prática tenha ficado reduzida a um grupo restrito de “peritos e escribas” – e é talvez aqui que têm início os traços de uma escrita ligada ao poder – cujo círculo, ao excluir mulheres e pobres, corresponderia a uma via seletiva de propriedade e classe¹². De facto, se a escrita parece acompanhar as mudanças culturais e sociais das primeiras civilizações, é interessante verificar, ainda, a associação feita por Albertine Gaur entre “sistemas de escrita” e capitalismo, ou, segundo a reflexão de Barthes e Mauriès, as complexas relações tecidas entre escrita, economia e poder, tal como referimos em nota anterior (cf. Nota 12). A maioria dos sistemas codificados de escrita, segundo a autora, apresentando uma carga maior ou menor de elementos fonéticos, desenvolveu-se em sociedades orientadas para o capitalismo e com uma

¹² A propósito, quando Jean-Marie Durand admite os usos restritos deste tipo de escrita, voltamos a Barthes, num outro trabalho, para ilustrar, com base na reflexão que dedica às relações entre escrita, economia e poder, em que medida na civilização suméria a aprendizagem da escrita cuneiforme terá estado reservada a determinados grupos sociais. Escribas, alguns deles mais tarde reis, pertenceriam às famílias mais ricas da sociedade, e o escribariado seria um ofício vedado às mulheres. Enquanto técnica, e passamos a citar “(...) a escrita esteve durante dois milénios ao serviço do poder, e este serviço assumiu duas formas: uma direta, imediata, e outra indireta, mediata. (...) Entre os Etruscos, estava confinada à classe sacerdotal (aristocrática), a dos sacerdotes, dos arúspices. No outro extremo, mas com a mesma finalidade política, em Roma a escrita era servil; o homem livre não escrevia, ditava a um escravo, ou pelo menos (sabemo-lo através do exemplo de Cícero), dava-lhe imediatamente o apressado rascunho para copiar; a escrita, incorporada no escravo, pertencia ao dono. (...) Saber real ou servil, entre estes dois extremos históricos, a escrita foi vulgarmente o atributo de uma casta de funcionários ligados ao poder. Na China antiga, pela instituição do mandarinato, os funcionários imperiais eram, essencialmente, calígrafos; a escrita tinha uma virtude qualificante; qualificava pelo poder; fortaleza desse poder, também podia fazer dele um alvo.” (Barthes & Mauriès, 1987: 152-153).

tecnologia incipiente, fenómeno que pode ser localizado entre 4000-3000 a.C. na região do Crescente Fértil, rumo a 2000 a.C. no Extremo Oriente até 1000 a.C. na zona da América Central. A maior parte dos materiais escritos descobertos durante estes períodos, e nestes lugares, parece estar relacionada com a questão da propriedade, do território e da administração. Uma das características deste tipo de sociedades é a importância dada ao conceito de propriedade, cujo sentido estará estreitamente ligado a uma ideia de “Estado”. Podendo pertencer a um indivíduo, a uma família ou a um grupo, tal como aconteceria nas sociedades pré-capitalistas, a propriedade torna-se, contudo, uma parte integrante do Estado, quando este passa a representar um somatório de bens, territórios e pessoas. Por outro lado, e se toda a propriedade é simultaneamente o seu excedente, um Estado deste tipo necessita de coordenar e controlar os bens de propriedade e as pessoas que os produzem. Para Gaur,

“(…) si la propiedad es importante, se sigue que la transferencia legalizada da la misma, es decir, el comercio, necesita asimismo salvaguardas (...). Comercio y administración son negocios transitorios que deben llevarse a cabo con razonable rapidez (...). Para conseguir esto, un pequeño numero de signos que pueden aprenderse con facilidad, que pueden ser escritos (acaso sobre material perecedero y de forma cursiva) y leídos de la misma manera, ofrece ventajas bien definidas sobre la ambigüedad y/o complejidad de una escritura basada en la idea de transmisión.”
(Gaur, 1990: 18-19)

Deste modo, o facto de quer na Mesopotâmia, quer no Egito, ou quer ainda no Antigo Egeu, terem sido encontrados diversos materiais escritos que se relacionam com listas de bens vendidos, transferidos ou recebidos, cartas, contratos, contas e registos administrativos, tal acontecimento parece reforçar a associação, aludida por Gaur, entre escrita e capitalismo resultante dos primeiros modelos de organização social, e de cuja lógica, consideraríamos agora nós, os sistemas alfabéticos de escrita – uma economia não só do tempo, como da palavra – parecem resultar enquanto expressão máxima das sociedades modernas capitalistas.

Apesar das transformações introduzidas pelos sistemas de escrita das ideias, no que se refere a formas de notação gráfica, os antigos pictogramas, oriundos de sistemas mitográficos, continuariam, de resto, a existir. Até aos dias de hoje a linguagem verbal

coexiste com a mitografia e, do ponto de vista da história, não parecem existir quaisquer razões para se reduzir a lógica de um sistema ao outro. Sob o ponto de vista do “desenvolvimento da linguagem”, a notação das ideias representou um singular avanço quanto à utilização do traçado e seus significados. Contudo, aquilo que se diz ser um “estado de escrita analítica” veio introduzir uma rutura em relação às formas sintéticas de escrita, ao ter implicado a segmentação da expressão, decompondo os elementos em palavras, e num sistema que é ao mesmo tempo ideográfico e logográfico (Ducrot & Todorov, 2001). O ideograma, ao representar ideias, já não as denota diretamente, como na mitografia: corporiza signos, morfemas, continua a apelar ao reconhecimento do seu sentido visual, como no caso chinês, mas supõe um sistema misto de ideogramático e fonético, como no caso da escrita egípcia. Todavia, como imagem que é, o ideograma, segundo a análise de Anne-Marie Christin tem sido pouco questionado no contexto de uma história das escritas. Os sistemas de escrita que se constituíram no Ocidente durante os últimos milénios terão sido, aliás, um dos maiores bloqueios ao desenvolvimento de uma verdadeira teorização das imagens (Christin, 2001). Contrariamente a algumas conceções que reduzem a ideografia a uma simples técnica de transcrição das ideias, ou que justapõem a sua definição a uma figura específica, tal como um pictograma, o ideograma, enquanto signo visual, integra três valores verbais distintos, pelo menos em teoria, como previne Christin: trata-se, em simultâneo, de um logograma (quando a imagem corresponde a uma palavra, um conceito), um fonograma (quando o mesmo desenho se refere a um som específico, ou a situações de homofonia) e um determinativo (quando o signo se liga a outro para indicar categorias lexicais do último). Sendo plural, o ideograma implica que seja lido tanto do ponto de vista do seu contexto semântico, como espacial, articulando fontes de informação diferentes, cujas exigências definem as condições da sua mensagem. Ao que tudo indica, o hieróglifo egípcio faz parte de um sistema de escrita, cujo sentido se organiza já com aquilo que Barthes diz ser a “intrusão fonética”, mas trata-se, fundamentalmente na sua origem, de um signo *sagrado*. Acompanhado por aquilo que os especialistas apontam como sendo uma espécie de “chave”, nos casos em que as palavras são escritas pelo recurso ao som, o hieróglifo, não apenas o egípcio, mas também o hitita e o cretense, diferencia-se de um sistema puramente ideográfico (Barthes & Mauriès, 1987). Na verdade, a origem da escrita egípcia, segundo Albertine Gaur, deu lugar a três sistemas diferentes¹³, mas a

¹³ Respetivamente, a escrita hieroglífica, a hierática e a demótica, cujos usos aplicar-se-iam em contextos também eles diferentes, e corresponderiam a versões simplificadas de sistemas anteriores. A hieroglífica,

escrita propriamente dita, ao manifestar cursividades próprias, parece ter permanecido inalterada ao longo das suas variações, mantendo a mesma complexa interação entre elementos fonéticos e ideográficos. A vantagem de um sistema que, pela primeira vez, veio decompor um enunciado em elementos, cujas técnicas de transcrição passariam a integrar a palavra falada, causou mudanças profundas nos modos como, mais tarde, a escrita se constituiu em sistemas de notação consonântica e silábica.

Resistindo, porém, ao aparecimento de sistemas nos quais o predomínio de signos é tanto quantas as palavras – um excesso que, tomado em absoluto, torna difícil a sua prática, e talvez por isso é que grande parte da escrita egípcia continuará, pelo menos aos nossos olhos, por decifrar – a ideografia chinesa é de uma natureza diferente: sendo, à semelhança do hieróglifo, uma escrita de palavra, ela permanecerá no entanto ainda mais *estranha* para os modelos de transcrição linguística da cultura ocidental, uma vez que a função do signo define-se pelo lugar ocupado na frase, e não pelo seu som¹⁴. Se a escrita-pintura é uma forma de ilustração que atravessa praticamente todos os sistemas de escrita, desde o pictograma às artes gráficas clássicas, desde o caligrama (pinturas com textos) aos movimentos da poesia concreta, desde o desenho às iluminuras, no ideograma chinês ela não é apenas a espécie de “encarnação mágica” do sentido, é a constituição de toda uma estética. Sob o ponto de vista gráfico, a escrita chinesa produz uma tensão contínua entre, por um lado, o elemento visual e o elemento fónico do ideograma, e por outro, entre o carácter multidimensional do ideograma e o aspeto linear da frase. No caso chinês, o ideograma abre assim a perspectiva mitográfica,

por exemplo, seria uma escrita usada em inscrições ornamentais, em monumentos e templos, pintada em documentos de vida pública, importantes do ponto de vista religioso e social. Já para uso corrente, este sistema – e dadas as alterações do meio, ou dos suportes, de escrita, isto é, dado o surgimento do papiro – o hieróglifo terá sido objeto de uma formulação cursiva, designada de hierática, e que passa a ser utilizada essencialmente por sacerdotes em textos sagrados. Se estas tecnologias de escrita são, de algum modo, o reflexo dos processos de evolução da sociedade egípcia, a versão demótica terá correspondido a um terceiro estado de gradual redução do carácter representativo das escritas anteriores, simplificando-se num sistema que seria, genericamente, de uso popular (Gaur, 1990).

¹⁴ A propósito, e mesmo antes de a escrita chinesa se ter assumido como uma arte «caligráfica» por excelência, não deixa de ser interessante constatar que, ao surgirem há cerca de 1700 a.C., as primeiras inscrições terão sido reveladas em textos divinatórios traçados em escamas de tartaruga, a chamada escrita antiga, ou, para referirmos o mito apontado por Cazade e Thomas (1987), nas margens de um regato, onde Cang Jie, um alto funcionário de quatro olhos, que vivia há cinco mil anos, teria reparado nas marcas de patas de um pássaro na areia, cujos vestígios o terão levado a reproduzi-las numa pequena tábua de madeira, com pincel molhado em verniz negro. Profundamente ligada ao desenho, e aos instrumentos de que faria uso, como a ponta de bambu, este é um dos aspetos que leva Albertine Gaur, na obra que temos vindo a citar, a considerar que, mais tarde, a origem da caligrafia chinesa remontará à invenção do próprio pincel, cujo êxito não dependeria apenas da delicadeza dos instrumentos usados e do seu suporte, dada a invenção do papel no séc. I, mas também de uma preparação específica que implicaria a direção e o balanço do corpo, como um todo, movendo-se segundo o equilíbrio dos traços e ao ritmo de pequenos golpes. Se escrever é desenhar com o corpo, tese da qual Barthes não duvida, no caso chinês ela parece sair reforçada.

à qual nos referimos anteriormente, a processos de transcrição que, ao não corresponderem nem ao som nem à representação pictográfica de um ato ou de uma qualidade, derivam da reunião entre duas imagens profundamente implicadas no seu contexto étnico (Barthes & Mauriès, 1987). Baseando-se no jogo complexo de um grafismo, a escrita ideográfica chinesa apela a um reconhecimento visual, e não auditivo, ao mesmo tempo que se inscreve no espaço sob a forma de um quadrado, e não linearmente, como nos sistemas ocidentais. Não incorporando uma análise fonética da linguagem, a escrita na China não poderá, portanto, ser vista como uma reprodução, mais ou menos fiel, do discurso oral. A sua economia prende-se com uma simbolização subtil, à qual se juntam elementos fonéticos, mas não se trata de um fonetismo. A relação ambígua entre som e grafia na escrita chinesa parece, por isso, ter evoluído para um sistema no qual a própria escrita terá eclipsado, de algum modo, o poder da palavra. Não que a palavra não tenha tido a mesma eficácia da qual resultariam as suas formas antigas, porque o seu ritmo ao ser equilibrado pelos traços, e sobre imagens de relações complexas em todas as partes de cada um dos caracteres, formam, em conjunto, círculos de alusões em torno de palavras, mas cujo sentido dependerá, como se disse, do lugar que elas têm nas frases. O ritmo e a imagem são elementos linguísticos fundamentais num sistema como este, onde a língua falada é transcrita através da união de caracteres monossilábicos, face aos diferentes dissílabos e trissílabos que a constituem. De facto, se o ideograma chinês exige uma leitura de tipo visual e mental, mais facilmente se explica por que motivo o discurso oral, a vogal, o verbo e a sílaba não parecem ser elementos muito valorizados pela sociedade chinesa, apesar de as suas virtualidades terem sido desde sempre enaltecidas por praticamente todas as civilizações ocidentais, enquanto forças de criação religiosa e mágica (*id.*).

Este fenómeno, se por um lado nos leva a retomar Anne-Marie Christin, ao referir que “(...) a divinação jogou um papel determinante na mutação das imagens em escrita” (Christin, 2001: 12), por outro parece querer mostrar-nos em que medida a ideografia foi objeto de apropriações distintas nos contextos onde ela surgiu e se desenvolveu. Para Christin, e explicitando a anotação que se fez, a divinação, enquanto fenómeno que atravessa todas as sociedades onde a escrita tem por base o ideograma, introduziu dois novos conceitos na comunicação de tipo «icónico», e que caracteriza alguns sistemas de escrita identificados na Mesopotâmia, e principalmente aquele que foi adotado na China. O primeiro refere-se à ideia de que, através de determinados símbolos, os deuses terão criado um sistema de signos que permitir-lhes-ia comunicar e

enviar mensagens, com fins instrutivos, às populações (o exame a um fígado de cordeiro, na Mesopotâmia, ou o símbolo da tartaruga, na China, ambos vistos como “espelhos do tempo e dos céus”). O segundo refere-se ao aparecimento de certos “especialistas”, pessoas dotadas de poderes aparentemente especiais, que teriam sido escolhidas dentre as restantes “castas inferiores”, ou porque ter-se-iam tornado capazes de ler a “escrita divina” e de a tornar *legível*, enquanto texto, introduzindo-a na linguagem humana. Por esta via, e no momento em que as sociedades avançam para processos que as aproximam de sistemas económicos de escrita alfabética, torna-se clara a maneira mais direta pela qual “a escrita afetou o mito”, para usarmos os termos de Jack Goody¹⁵. Com efeito, as próprias técnicas de divinação parecem sofrer, nessa transição, um particular processo de refinamento, já não formulações literárias *ad hoc*, antes a sistematização de uma operação intelectual feita pelas mãos de um escriba, que passa, agora, a ser uma encarnação viva, e erudita, do mistério escrito: divinação e erudição são dois domínios implicados na preservação da palavra.

Da divinação ao fenómeno gráfico dos alfabetos

Dadas as origens «mitográficas» da escrita, e porque a divinação seria interlocutora entre a palavra e os contextos de vida humana, poder-se-ia pensar que a escrita estaria justificada pela magia ou pela religião. Na verdade, o mito, enquanto elemento fundador do real, se explica a razão pela qual a “arte da escrita desceu sobre a terra”, também vem despertar vários ceticismos relativamente à utilidade da sua prática.

¹⁵ Em *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, Goody, ao dedicar-se às determinações múltiplas da escrita na religião, considera, e citando o estudo de Oppenheim, que a escrita acabou por “(...) congelar aspetos da religião, como vemos em relação tanto ao ritual como ao mito na Mesopotâmia. Tal como no Egito, o cerimonial acabou por ser dominado pelo texto. Este desvio do ritual para o registo escrito, para a execução «por sacerdotes e técnicos sacerdotais no santuário», é também um traço da Mesopotâmia, onde os textos «prescrevem, muitas vezes com considerável pormenor, os atos individuais de um ritual, as orações e fórmulas a serem recitadas (...) e as oferendas e o aparato sacrificial requerido» (...)” (Goody, 1987: 56). Mais à frente, Goody alegará, quando procura contrastar as implicações sociais da escrita em sociedades de cultura oral, e tendo por base o facto de os rituais egípcios recorrerem a orações sumérias, portanto, noutra língua, que numa cultura de tipo escrito, que formaliza a oração, mesmo se herdada de uma civilização com costumes diferentes, a aplicação daquelas fórmulas cerimoniais é muito mais facilitada, do que numa onde a oralidade prevalece. Este fenómeno, nas suas palavras, no contexto das sociedades e dos rituais aos quais ele se reporta, dever-se-á “às potencialidades reflexivas da escrita”, e que integrariam, por meio da redação, processos de fixação, repetição e simplificação (Cf. estudos de Goody, durante a década de 1970, entre os LoDagaa da região da África Setentrional, e que permitiram observar em que medida a flexibilidade, a variação e a correção de crenças e orações é uma das principais características das práticas religiosas africanas).

Desde a sociedade suméria à asteca, desde os Maias ao Egito e à China, a «escrita», ao interceder na memória, aparece-nos como que uma negação da experiência empírica, da própria história humana, ou seja, ela é menos um fenómeno técnico e mental decorrente das transformações culturais, antes uma dádiva divina, nem sempre perfeita ou definitiva, gerada pelos “deuses” (Calvet, 1996). Contudo, e a maioria dos teóricos parece concordar neste aspeto, se recuarmos aos sistemas de escrita pictográfica e sintética, parece ser antes uma lógica de tipo contabilístico, e não tanto religioso ou mítico, que assinala, precisamente, a emergência dos diferentes traços de rigor, de memória e de simbólico que a escrita sempre supôs. Admitindo-se que nos primórdios do fenómeno gráfico, escrita e *numeração* – no sentido da contagem e da marcação de bens e objetos – terão desempenhado uma função fundamental do ponto de vista da economia de uma linguagem pictural e gestual, os sistemas alfabéticos que de algum modo a ideografia anuncia, muito embora figurativos na sua génese, parecem operar como que o modelo de sistematização *mais importante* desse princípio de economia linguística. A passagem – ou mais certo será dizer – a mediação entre escritas sintéticas e analíticas é um processo lento, de cujo império imagético continua a vigorar, porém, o problema da massa de signos para designar os objetos que representam. Mas é um problema que em todo o caso concentra em si oportunidades únicas de análise e de relação com a linguagem falada, dado tal relação ser motivada pela palavra e pelo seu sentido que é sempre, e em toda a parte, multiforme. A principal transformação que se opera ao nível da *castração da palavra* prende-se, assim, com o surgimento de sistemas onde o som é captado pela sílaba, numa estrutura de consoantes e vogais, auxiliadas por um conjunto de indicadores e traços organizadores da frase. Linear, fonética, alfabética, a assunção da frase, no contexto das escritas, é um sintoma que, ao procurar *civilizar* a linguagem, torna-a, apesar de tudo, mais democrática, produto de uma sociedade preocupada com o progresso e os seus efeitos qualitativos. As implicações dos primeiros alfabetos ao nível dos processos de transcrição da língua, e sobretudo ao nível de um pensamento gráfico, foram múltiplas, e produziram impactos diferentes nas sociedades onde terão surgido. É sabido que uma escrita alfabética, um terceiro estado na trajetória que temos vindo a fazer, não terá surgido, nem em simultâneo, nem de uma maneira homogênea, quer na Síria, quer entre os Fenícios (Lemaire, 2001)¹⁶. O alfabeto

¹⁶ Se quisermos, no entanto, retomar o problema da origem, a primeira evidência de uma escrita alfabética terá sido encontrada, segundo André Lemaire (2001), em duas regiões adjacentes situadas a norte da península do Sinai, no Egito, entre 1850-1500 a.C., e da Palestina, entre 1700-1400, a.C., cujas inscrições,

consonântico fenício, se parece corresponder a um sistema que sistematizou os indícios anteriores de uma escrita silábica, não terá sido, porém, um acontecimento isolado. Na verdade, talvez seja mais correto falar-se numa unidade e diversidade de alfabetos, como propõe Goody (1993), dados os processos pelos quais a escrita se começou a propagar do decurso do terceiro milénio a.C. Mesmo o caso grego, uma formulação derivada dos fenícios, parece tratar-se de um sistema que, nas suas origens, remontará a diferentes formas de escrita semítica, apesar de a versão encontrada pelos fenícios ter sido aquela que mais rapidamente ter-se-á estendido sobre toda a região mediterrânea.

Quais terão sido as maiores mudanças de uma escrita, cujo som ocupa o centro dos processos de transcrição da língua? No limite, vivemo-las hoje todos os dias, é com base nessa economia da palavra que temos vindo a definir os nossos atuais sistemas de escrita alfabética, a herança de uma originalidade que terá sido introduzida pelos gregos: a vogal e as suas derivações consonânticas. Quando um som passa a ter um nome, e não mais o nome como imagem, as inovações relativamente a escritas que dificilmente podem desenhar *todos* os nomes que existem, se bem que tal não se deva em exclusivo ao alfabeto grego, assumiu uma preponderância no contexto daquela sociedade, a qual parece, ao mesmo tempo, confundir-se com a afirmação de uma racionalidade, não apenas linguística, mas sobretudo social e política. Os historiadores da escrita consideram que, se há o surgimento de uma democraticidade da palavra, a ela se deve a forma pela qual os gregos perspetivariam o alfabeto. Com efeito, para Gaur, a sociedade grega, apesar de todas as clivagens sociais e de classe, *precisaria* de uma forma democrática de escrita, com vista ao comprometimento dos «cidadãos» com o Estado¹⁷. No centro das trocas comerciais, no apogeu de um império que, pelo mar,

no primeiro caso, terão aparecido gravadas em pedra ao lado de marcas hieroglíficas egípcias. No seu conjunto, o surgimento destas inscrições ter-se-á devido ao facto de as tribos semitas, que na altura ocupavam aqueles territórios, terem descoberto hieróglifos egípcios, um sistema de escrita que, se já faria uso de um processo de transcrição fonética do signo, como vimos, refletiria também, na opinião de Lemaire, as marcas regionais de diversas tradições escritas, provenientes de numerosos modelos imperiais de administração, e que fariam uso de diferentes línguas ou dialetos (as inscrições fenícias encontradas no sarcófago do rei Ahiiram, em Biblos, são disso um exemplo). Em todo o caso, isto não significará que o alfabeto, tal como mais tarde foi apropriado pelos gregos, seja uma “invenção egípcia”, uma vez que, e dependendo da língua, as primeiras inscrições terão sido feitas em fenício, hebraico, aramaico, etc., derivadas do alfabeto proto-cananeu, cuja autoria dever-se-á aos Cananeus, povo que habitou a Síria, a Palestina e o Líbano no terceiro milénio a.C. Assim sendo, pelo menos o fenício, datando de 1400 a.C. (a versão mais económica de todas, um sistema de vinte e dois caracteres) pode ter resultado de empréstimos de diferentes sistemas (Lemaire, 2001).

¹⁷ A propósito, diz-nos Albertine Gaur que a máquina governamental ateniense dependeria da coordenação dos escribas e da cooperação de “todos os homens livres”. Na verdade, as origens de um conceito técnico de «inscrição» remontarão à sociedade da antiga Grécia, no momento em que recorre ao

expandiria visões do mundo e da cultura, facilitada ainda através de suportes de inscrição cada vez mais fáceis de reproduzir, a escrita entre os gregos é em si um mecanismo de difusão de soberanias. Na Europa, o alfabeto grego foi adotado pelos Etruscos que vinham de Itália, e terá dado lugar a diferentes variações de acordo com o modo como terá passado para outras regiões e nações (Lalou-Doubias, 2001). Nos seus usos iniciais, tal como entre os Cananeus, escrever da direita para a esquerda não terá sido necessariamente uma regra na Grécia, se bem que, nos seus primórdios, tenha sido essa a herança cedida pelos fenícios. Para alguns historiadores, a relação com os pontos cardeais e, sobretudo, com a origem da luz solar, terá influenciado a maneira pela qual diferentes direções de escrita foram incorporadas pelas culturas semíticas e indo-europeias. A isto dever-se-ia uma espécie de orientação cultural de tipo místico, em cujo simbolismo – do nascer e do pôr do sol – a direção do corpo para a luz estaria na gênese da disposição dos signos pela mão. No entanto, o momento de escrita linear e fonográfica inaugurado pelos gregos, no qual o jogo entre a direita e a esquerda seria um reflexo daquilo que Derrida chamou “escrita por sulcos”, parece ser um momento menos místico, se visto no contexto de uma racionalidade económica que, durante esse período, se começa a desenhar à volta do escrito e dos seus suportes. O estilo *bustrofédon* pelo qual ficou conhecido um dos modos de escrita praticado pelos gregos não é mais do que uma analogia com o trabalho feito pelo lavrador que, no fim de cada trilha, dá meia volta ao arado e de novo prossegue em sentido inverso. As linhas sucedem-se linearmente, ao mesmo tempo que se ganha tempo e o rendimento aumenta, uma economia que, além disso, perspetiva o objeto escrito também do ponto de vista da eficácia da sua leitura. A economia visual da leitura parece obedecer, portanto, a uma lei análoga à da agricultura, mas o mesmo não valeria para a economia manual da escrita, diz-nos de novo Derrida, cuja prescrição, e durante toda uma época de técnica linear e fonográfica iniciada pelos alfabetos, deveria “ordenar-se ao sistema da mão” (Derrida, 2006: 352). Os usos “plásticos” da escrita entre os gregos terão dado origem a grafias distintas¹⁸, consoante os suportes materiais onde eram fixadas, e em função, talvez, da

trabalho de escribas e funcionários privados para desenvolverem a própria legislação e a administração quotidiana. Os registos individuais seriam, portanto, assegurados através de inscrições públicas, apresentadas e expostas em listas. Por esta via, e mais tarde, com os Romanos, a escrita parece ligar-se à «alfabetização», muito embora o estatuto social do escriba fosse ambivalente, já que tratar-se-ia de um escravo (Gaur, 1990).

¹⁸ Segundo Barthes e Mauriès, podem-se distinguir três tipos de grafias do grego, “a escrita «oncial», a dos livros; a escrita de chancelaria, que se desenvolveu sob os Ptolomeus; e a escrita dos documentos”. Relativamente às “etapas de constituição do alfabeto latino”, mais à frente afirmam que este terá resultado das adaptações dos Etruscos, e desse modo, “(...) o nosso alfabeto seria, portanto, um alfabeto grego que

velocidade desejada para se produzirem escritos e comunicá-los. Talvez a este último aspeto se deva a generalização feita pelos gregos, por todo o Ocidente, de uma prática de escrita da esquerda para a direita, chegando depois a um traçado, cuja cursiva, sendo a favor da mão, seria no entanto – tal como a nossa – contrária aos ponteiros do relógio. Este dado parece-nos curioso se pensarmos em que medida a escrita se constituiu, ao longo da história, essencialmente como uma inscrição temporal, já que o seu sentido parece ser “retrógrado”, diria Barthes (2009), em relação ao próprio tempo.

A ordem linear que rege a escrita alfabética, não só a grega, corresponde a um período de transição política do sagrado ao profano, do secreto ao público, da seita à comunidade (Cazade & Thomas, 1987). Dada a relativa facilidade do próprio traçado e da decifração dos signos, os alfabetos surgiram como uma oportunidade de colocar a palavra ao serviço do maior número de pessoas, tornando-a objeto de saber e ensino, desprovida de mistério. Se arquivos e bibliotecas já existiriam durante o período sumério, atraindo à Mesopotâmia diversos *forasteiros* – portanto, iletrados – tal facto parece mostrar-nos em que medida as preocupações pelo escrito, e pela sua conservação, já não seriam apenas de natureza cerimonial, mas sobretudo societária e identitária: a escrita pode ser a insígnia de um povo (Charpin, 2001)¹⁹. Por outro lado, a existência de escolas, e tal como foi estudado por Dominique Charpin (2001), muito embora continue a ser uma discussão complexa no seio da arqueologia da escrita, parece ter acompanhado um fenómeno de transformação dos “escribas em copistas”. Pudesse a “escola” corresponder a uma instituição independente, ou tivesse antes lugar ao abrigo familiar, o certo é que a escrita esteve no centro de processos de ensino e aprendizagem cuneiforme de signos, tendo promovido por essa via a organização de um sistema que passa a sustentar uma relação entre diferentes grupos de adultos, ou – pode-se supor –

se tomou itálico depois de ter sofrido uma forte influência etrusca, e que apenas no séc. I se estabilizou no sistema que chegou até nós. O interesse voltou-se, a partir de então, para a grafia enquanto tal. Roma, conhece na origem (séc. I) dois tipos de escrita: «comum clássica» (que é cursiva) e capital (reservada aos documentos públicos, inscrições e livros de luxo)” (Barthes & Mauriès, 1987: 150).

¹⁹ Para Dominique Charpin, e muito embora o conceito que hoje temos de biblioteca não possa ser aplicado aos arquivos encontrados na Mesopotâmia, as tábuas escritas às quais ele se refere cobrem uma coleção muito numerosa (não só em quantidade, como em conteúdo) de inscrições relativas ao Rei Ashurbanipal, considerado por muitos o fundador da primeira biblioteca conhecida, no Médio Oriente. Todavia, mais imperador do que bibliotecário, o rei terá exigido, a peritos que estariam ao serviço da sua proteção, que reunissem materiais e recursos escritos, os quais ajudá-lo-iam nas suas trocas comerciais e administrativas. Daqui terá resultado uma coleção de diversas tábuas escritas, cujo conteúdo remeterá mais para fórmulas religiosas e mágicas, do ponto de vista da salvação do rei, e menos para aquilo que hoje chamamos literatura (mitos, contos, textos épicos). Uma vez que tais peritos seriam médicos, astrólogos, mágicos, etc., existirá um grande número de inscrições relativo a estratégias de divinação, exorcismos, interpretação de sonhos, etc., reunidas numa coleção que os escribas ofereceriam aos deuses da escrita (Charpin, 2001).

entre velhos e jovens, com vista à transmissão de um saber que o exercício da sua prática ajudaria a decifrar. A propósito, Dominique Charpin sustenta que, e rejeitando as perspectivas que falam acerca da existência de “escolas” na Mesopotâmia, quer do ponto de vista formal ou quer tal como hoje as conhecemos, grande parte dos exercícios praticados pelos escribas seria acompanhada por um “mestre”, em casas destinadas para o efeito, ou por outros familiares que dominariam o código escrito. Tais exercícios incorporariam a aprendizagem de signos, mas também a cópia de textos, provérbios e extratos de «composições maiores», de onde terão resultado os fragmentos de literatura suméria entretanto descobertos. Os processos de ensino não estariam, porém, confinados à reprodução de textos literários, ou à escrita, propriamente dita. Tratando-se de uma situação de aprendizagem, Charpin acredita que os futuros escribas/copistas teriam acesso a outro tipo de exercícios, cuja prática prepará-los-ia para tarefas mais precisas, como dividir parcelas, efetuar medidas e diferentes operações matemáticas, inclusivamente cantar, as quais seriam partilhadas com os restantes.

Contudo, parece ter sido através do sistema adaptado pelos gregos, e mais tarde pelos romanos, que, no Ocidente, os processos de tradução de uma linguagem falada parecem encontrar na escrita o veículo estável e durável de transmissão da experiência e do saber, o “recurso mnemónico” que mais viria a rivalizar com o poder «natural» da oralidade. Sob o ponto de vista evolutivo, a escrita parece assim integrar-se nas várias tentativas de uma população para simbolizar a sua própria linguagem, e porque nenhuma escrita, em termos culturais, é “a pura encarnação de um princípio ou de um processo de escrita” (Ducrot & Todorov, 2001), ela contextualiza-se com a língua por meio de diferentes articulações fonemáticas, partindo também de materiais escritos produzidos por outras populações. Se os processos de escrita alfabética aparecem aos nossos olhos como que o último estágio de uma gradual fonetização da linguagem, o que resolveria toda a problemática da sua raiz histórica, levanta-se, porém, a questão de o seu destino ter sido tudo, menos homogéneo. Na verdade, os alfabetos ocidentais que doravante se formaram, não parecem ser totalmente fonéticos: uma mesma letra pode designar vários sons, e um mesmo som é designado por várias letras, como certas entoações não parecem ter equivalente gráfico, e vice-versa. Significará isto que a escrita que hoje conhecemos, uma escrita fonética e modernamente instituída, não pode ser considerada, apenas, enquanto contrapartida *exata* da linguagem falada, mas isso não quer dizer que ela deixe de ser limitada, não só quanto a uma conceção alargada de

linguagem, como ao número de signos que, para além de escritos, acrescentam «sentido» à letra e à palavra. Seja como for, não restam quaisquer dúvidas sobre a revolução sociolinguística operada pelos alfabetos, especialmente porque terá estabilizado os dispositivos e os sons de uma língua que, diante da escrita, parece tornar-se corpórea e, por isso, dominável. A escrita, enquanto sistema linguístico de signos e sons, “agarra” a língua a um nível que, pelo menos até à sociedade grega, a humanidade não parecia ter conhecido. Isolar sons, isolar a língua, eis uma *escrita em primeira mão*, pronta a usar.

2. Dos *scriptoria* à reproduzibilidade técnica da escrita

Até ao momento, se quisemos inscrever as práticas de escrita sob o ponto de vista de uma problemática socio-histórica dos seus traços, foi porque as formas pelas quais elas se constituíram assistiram mais a inúmeras combinações de modelos, do que à criação de sistemas que, pura e isoladamente, terão evoluído de uns para outros. Uma tipologia imediata dá-nos a conhecer, porém, as formas pictográficas, ideográficas, logossilábicas e alfabéticas pelas quais a escrita se constituiu, um fenómeno que parece ser sobretudo atravessado pelo regime da complexidade, e não tanto pela ordem de um progresso que o tempo simplesmente ordena. Existirão no entanto contrastes, não só de ordem estética, como prática. O percurso efetuado pela história da escrita parece deixar entrever aquilo que, segundo alguns historiadores, como Gaur ou Jacques Anis, dizem ser a passagem de uma escrita “teocêntrica”, característica dos sistemas usados pelos egípcios, para uma escrita “democrática”, esta mais em cena a partir da instituição do alfabeto pelos gregos. Porém, se uma perspetiva como esta será sempre fruto do «etnocentrismo» que em todos os tempos, e em todos os lugares, comandou o conceito de escrita, ela parece denotar, também, aquilo que precisamente terá regido os processos de transição entre diferentes práticas escriturais: a economia. A racionalidade económica que parece estar subjacente aos usos de uma língua por meio da escrita, parece explicar, nesta medida, por que razão as figuras da *cidade* (imperial) terão sido tão valorizadas pela sociedade grega e, depois, entre os romanos. De facto, do ponto de

vista de um império, como o romano, os usos da comunicação escrita seriam essenciais para a sua “sobrevivência económica”. Como Gaur afirma, “o escriba trabalhava para César, não para o altar” (Gaur, 1990: 82). O alfabeto, em termos de tecnologia comunicativa, terá estado ao serviço da própria construção espacial do território, signo de uma cultura que ao mesmo tempo procuraria latinizar ideologias e diferentes necessidades de mercado: trata-se por isso de um investimento. Neste sentido, atribuir à escrita, como se essa fosse a sua única função, uma qualidade intrínseca de comunicação, ou seja, de reunião das distâncias, quando ela esteve sempre, e por diversas maneiras, implicada no exercício do poder e da erudição, parece-nos uma observação que ficará aquém das suas reais implicações sociais e políticas.

Quando o cristianismo se converteu na religião oficial da sociedade romana, um fenómeno que acompanhou a instituição de uma religião de “livro único”, o escriba passa a ser uma necessidade de primeira ordem na propagação de preceitos bíblicos e textuais pela mão da Igreja. É aliás ligada a um conjunto de instituições históricas, principalmente a igreja, o direito, a *literatura* e o ensino, que a noção de «texto» terá surgido, aos olhos do senso comum, como um “objeto moral”, isto é, o *escrito* como parte de um contrato social (Barthes & Marty, 1987). A aprendizagem formal da escrita, na antiga Roma, muito embora, num primeiro período, reservada a “escravos copistas”, marca uma época de entendimento da escrita como uma espécie de «moeda da língua», símbolo das trocas comerciais passíveis de serem estabelecidas entre os cidadãos e o Estado, mas também de valorização dos bens literários de uma cultura a ilustrar-se, face ao mundo, pela letra. Mas num segundo período, paralelas à afirmação do cristianismo, as oficinas episcopais do mundo monástico, designadas por *scriptoria*, tendo estado ao serviço da cópia de manuscritos religiosos durante os sécs. VI e VII, representam, por outro lado, a transferência de um conjunto de dados económicos e políticos. Durante este período, e levando consigo a Bíblia, ou seja, a inovação do *codex* face ao dispêndio do rolo, o cristianismo terá provocado mudanças significativas na morfologia escritural romana. Os monges escribas, considerados agora elementos de um círculo privilegiado de poder, terão estado ainda ao serviço do desenvolvimento de uma das reformas educativas que mais veio a influenciar a época medieval, a qual foi conduzida por Carlos Magno, numa altura em que a sociedade romana procuraria reunificar o seu império por toda a Europa (Parisse, 2001)²⁰. Os usos de um estilo de escrita, minúscula

²⁰ Segundo Michel Parisse, o alfabeto usado pelos Carolíngios terá sido adaptado, com poucas exceções, do romano, numa época na qual a preocupação pela unificação política do império franco fora estimulada

e arredonda, cunhada de carolina (ou carolíngia), e que faria parte, não só dos circuitos monásticos, mas também nobilitários – já que, e à semelhança de outros imperadores, Carlos Magno não dominaria o alfabeto – introduziu uma claridade no desenho gráfico das letras, muitas vezes artisticamente ornamentadas, cujas curvas produziriam uma forma de escrita corrente, favorável, portanto, à reprodução dos escritos religiosos a uma maior escala, e de cujos textos resultaria o programa de conversão religiosa ao cristianismo. O elemento visual da escrita parece, uma vez mais, servir a uma economia visual da leitura, e terá além disso servido a um sistema religioso que, pela escrita, promoveu não só a identidade de um campo de atividade profissional (escribas), mas também o exame das suas práticas sob a égide de um clero.

Contudo, em meados da Idade Média assiste-se a um fenómeno de economia da escrita que não terá sido apenas determinado pela *rápida* estratégia de liturgização dos territórios pelos quais a Igreja passaria. A perda de poder da Igreja relativamente ao monopólio dos *scriptoria*, uma vez que a secularização gradual da sociedade levaria ao aparecimento de universidades e escolas independentes, coloca a escrita no centro de um mercado livreiro ainda em crescimento, mas que passaria a ser um teatro de ação para estudantes, filósofos e mercadores (Gaur, 1990). As cooperações artesanais e universitárias que vemos surgir durante os sécs. XII e XIII, representando associações de indivíduos que estariam à margem da servidão feudal e da esfera religiosa, estarão na base, segundo André Petitot (1982), da formação de uma ideia de «progresso» que, mais tarde, paralela à emergência de uma cultura humanística dirigida ao povo, símbolo da Renascença, radicar-se-á na substituição crescente de uma noção de tradição, fundamentada na experiência e no discurso oral, pela importância atribuída ao texto escrito. O escrito, enquanto propriedade simbólica de prestígio, passa a ser, por isso, objeto de estudo, de transmissão, de *continuidade*. Sob o ponto de vista social, o progresso terá sido traçado, por esta via, numa íntima conexão com as «letras», porque, entre outras coisas, tal

pelo projeto de união da diversidade religiosa e litúrgica, em cena na Europa. O alcance desta unificação, que é ao mesmo tempo ideológica, só seria possível através de uma campanha de romanização das formas de culto, sendo por isso também uma campanha cultural que assentou no uso da liturgia escrita e do livro. Para Parisse, esta reforma terá começado lentamente no fim da década do séc. VIII, e as suas diferentes manifestações vieram a refletir-se no surgimento de escolas monacais e palatinas, especialmente concebidas para o ensino do Latim, por toda a região da França e da Alemanha. É, de resto, conhecido, o *curriculum* praticado durante esta época, cujos conteúdos combinariam saberes provenientes do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e do *quadrivium* (matemática, geometria, astronomia e música). A estas escolas terá chegado uma diversidade de intelectuais ingleses, espanhóis e italianos, ao mesmo tempo que diferentes manuscritos romanos terão sido importados para mosteiros e casas religiosas. Estariam assim criadas as condições para o aparecimento de escolas dedicadas ao ensino da língua latina, através de um processo, não só de aprendizagem gramatical, como de cópia de livros para futura disseminação (Parisse, 2001).

conexão permitiria a distinção entre a cidade e o campo, o urbano e o rural, o culto e o inculto. Os processos de urbanização apareceram sempre ligados à ideia de uma expansão da cultura escrita, ainda que, e justamente nos locais onde esse fenómeno foi sendo cada vez mais significativo, isto é, as cidades (que concentrariam os principais ofícios e as atividades centrais do comércio), nem todos pudessem dispor das regalias sociais e económicas do progresso. Embora as instituições escolares, antes da Renascença, estivessem limitadas, em grande parte, à ordem da Igreja – a única que faria um uso regular dos textos – os processos de autonomização das universidades, e o aparecimento de pequenas escolas municipais a cargo de movimentos comunais, constituem, segundo Petitat, o ponto de partida de uma longa evolução, não linear, de secularização completa da Escola: ela é um lugar de transmissão de signos, de valores, de símbolos que se apoiam na escrita (Petitat, 1982). Por outro lado, os processos de alfabetização que se estruturam por impulso da Reforma Protestante constituir-se-iam, a partir dos sécs. XVI e XVII, como que num veículo de entrada “global” nas formas de aprendizagem escolar da escrita. Se as linhas entre alfabetização, escola e desenvolvimento estariam nessa época a traçar-se, séculos mais tarde, aquando da institucionalização da instrução pública universalizante no séc. XIX, elas viriam a constituir todo um livro de reformas.

Voltando a Carlos Magno, a economia da escrita carolina, se incorpora a tendência para uma maior cursividade, possibilitando, desse modo, a emergência de uma caligrafia ligada ao gesto, à mão e à arte, ela assinala também o surgimento de toda uma lógica de abreviação da grafia que é uma das principais características da escrita medieval (Parisse, 2001). As circunstâncias económicas que regem as mutações da escrita parecem estar, do mesmo modo, na base do aparecimento de diferentes estilos. Escrever mais depressa e ocupar menos espaço, num período no qual, segundo alguns historiadores, a Europa terá assistido a uma crise de pergaminho, são gestos que vieram a modificar a escrita usada pelos carolíngios numa economia da qual a escrita gótica terá surgido, mais apertada no suporte, mais fácil de abreviar. Tendo rompido com os elementos curvos e com o traço angular que caracterizaria a escrita do princípio da Idade Média, o estilo gótico – que foi aliás a marca do apogeu estético medieval – inscreve-se nos usos de uma escrita que, se aceita a irregularidade do traço e a síntese, passa a unir as letras segundo um princípio de economia material e temporal. A “lei de ferro do tempo”, nos termos de Barthes e Marty (1987), parece por isso atravessar as

principais mudanças das escritas ocidentais, isto é, a emergência da cursividade, e a passagem da maiúscula à minúscula, e, dado ter criado as condições para que diversos fenómenos de estilização gráfica surgissem, as escritas terão estado sempre no centro de diferentes concorrências: é o caso da escrita carolina que, após rivalizar com a gótica minúscula, terá sido recuperada, pela Renascença italiana, no séc. XV, como a verdadeira letra, doravante *antiqua*, o itálico cursivo dos intelectuais (Gaur, 1990). Assim, quererá isto dizer que, passando do meio monástico ao mundo laico, a escrita passaria a ocupar o quotidiano de escribas e outros “artistas profissionais”, como os «escritores», já constituídos em corporações desde o séc. XIII, onde ela é vista como um elemento essencial à criação e à preservação do saber. Para a consolidação deste fenómeno em muito terão contribuído as primeiras universidades medievais, mas serão as ruturas operadas pelo paradigma renascentista que mais vieram a transformar as conceções de escrita no Ocidente, bem como o seu mercado: a imprensa nasce²¹.

O “visual” e as escritas tipográficas

Os inícios do séc. XV trazem a marca, não só daquilo que os historiadores dizem ser o começo da “idade moderna”, como vêm representar sobretudo a origem e o desenvolvimento da escrita tipográfica. A palavra impressa, expoente máximo da inscrição do signo à *superfície*, não terá sido apenas o resultado das mudanças operadas pelo Renascimento, é a incorporação do seu espírito, a sua «linguagem». O intelectual que domina a escrita, já não o faz por meio do gesto manual, a sua caligrafia é técnica, não no sentido da mão, mas estética e «pessoal». As implicações sociais da imprensa

²¹ Durante o séc. XII, segundo considera Henri-Jean Martin, o papel (muito embora tenha surgido na China por volta do séc. I) será introduzido na Europa através de mercadores espanhóis e italianos, mas os métodos da sua fabricação só se viriam a estender ao longo do séc. XIV. A primeira fábrica de papel terá surgido, em Nuremberga, em 1399, ano em que se pensa ter nascido Gutenberg, em Mainz. Se já no séc. XI, os usos da escrita pareciam querer acompanhar o crescimento económico e a atividade intelectual nas cidades, ao longo dos séculos que vão até ao surgimento da imprensa tipográfica, a existência de algumas imagens recortadas em blocos de madeira, e que seriam acompanhadas de pequenos textos, parecem mostrar-nos em que medida escrita e ilustração são dois elementos que se conjugam no escrito. Doravante impressos em papel, esses blocos terão sido, inicialmente, escritos em caligrafia gótica – a escrita “bastarda”, como era conhecida, segundo Martin, porque seria utilizada quer em documentos de chancelaria, quer em textos literários – facto que explica por que motivo os primeiros caracteres tipográficos terão sido justamente impressos naquele estilo. A escrita impressa, aliás, é, numa primeira fase, preenchida por várias adaptações das escritas góticas, depois romanizadas por Nicolas Jenson, em Veneza, em 1470 e, mais tarde, da escrita redonda e inclinada que era característica do estilo humanístico italiano (Martin, 2001).

sentiram-se por toda Europa, e conduziram a escrita para suportes de reprodução mecânica, ao mesmo tempo que os textos surgiram ilustrados pela semântica da imagem. A emergência do que se diz ser o “texto moderno” reforça-se em paralelo com a máquina e com a «série», questionando os limites do sistema da mão aparentemente precário, face à rapidez do corte e da incisão da prensa. É de facto uma noção bastante recente aquela que temos de “publicação”, se entrarmos em linha de conta com todas as mudanças que se operaram com a invenção de um sistema de escrita produzido para as massas. A escrita alfabética, que colhe durante este período os frutos de um fonetismo perfeitamente inscrito na sua estrutura, faz-se representar pela “imagem” e pelo “texto” numa escala que parece ultrapassar o “indivíduo”. E o texto, se nuns casos provém de uma autoria relativamente “abstrata”, ou mesmo anónima, noutros, é o resultado de uma obra, «assina-se». Para Martin (2001), a imprensa assinala a identidade do editor e, por essa via, o significado social do trabalho de edição, porque passa a ser uma figura presente na relação entre escritores e leitores²². Se um maior número de leitores parece surgir a partir do momento em que o mercado da escrita impressa progride, assiste-se do mesmo modo, no séc. XVIII, a processos de especialização da leitura (a preferência pelo romance e pelas novelas, por exemplo), cujos traços terão influído, não só nas lógicas, como nos géneros, de edição. Este fenómeno parece acompanhar ainda um conjunto de transformações na “identidade dos escritores”, já que, até este período, tal como Martin assevera, a maior parte dos livros seria escrita por padres e juristas, ou então por autores que seriam suportados por “patronos”, algo que terá sido determinante na escolha das obras para impressão, e na definição dos seus géneros literários. Retomarei esta questão dos escritores mais à frente, no capítulo que se segue, e a propósito da conceção bourdiana de “campo literário” e das lutas encetadas, a partir do séc. XIX, pelo que ele chamou “autonomização”. Por agora, e no contexto no qual temos vindo a abordar as

²² Muito embora o impacto do advento da tipografia não possa ser analisado, apenas, em termos de uma estatística (até porque o número de livros impressos, e que hoje se conservam, não corresponderá à totalidade das edições que entretanto se perderam), Martin adianta que não é de ignorar o, nas suas palavras, “impressionante aumento” dos primeiros livros editados pela imprensa (designados por incunábulo), e hoje conhecidos, um número que andarà à volta das 27000 a 30000 edições. Por este motivo, Martin suspeita que, só entre 1460 a 1500, ter-se-ão editado na Europa um total de quinze a vinte milhões de livros, um mercado que veio ainda a crescer durante o séc. XVI, chegando-se às 300000 edições. A este respeito, Barthes e Marty, diriam que o séc. XVI parece ser “mais moderno” do que a época que se lhe seguiu, justamente porque os processos de estatização e de burocracia desenvolvidos em França, e que vieram a impor à escrita manual uma norma – ligada à forma e à pedagogia – terão recalcado a sensação de espontaneidade, de clareza e rapidez que caracterizaria os primeiros tempos da imprensa. Mais tarde, e com o avanço da máquina de escrever ao longo de todo o séc. XVIII, a escrita manual sofrerá um outro recalamento, já que viria a ficar dependente dos usos administrativos e comerciais de uma norma, fortemente afetada do ponto de vista criativo, tornando-se, nessa medida, cada vez menos pessoal.

principais transformações socio-históricas da escrita, diríamos que os mecanismos tipográficos de escrita, em cujo rosto o Iluminismo do séc. XVIII se revê, mesmo assistindo à edificação de toda uma indústria de censura perante a publicação de determinados textos e livros, terá, em todo o caso, ajudado a perspetivar a identidade dos escritores do ponto de vista de uma certa independência criativa e literária²³.

Mas a escrita tipográfica, se abria as possibilidades de reprodução visual do alfabeto a uma escala infinita, tecnicamente alicerçada, viria, porém, e se quisermos aproveitar a crítica feita por McLuhan, a desenhar o abismo de cuja imagem resultariam as grandes narrativas do progresso moderno. A tipografia não terá representado, apenas, a alteração de uma técnica de reprodução da escrita. Substituindo a mão pela máquina, o texto seria produzido por meio de uma conjugação de forças externas, repetíveis e uniformes, como um bem comercial de consumo. Ao estudar os efeitos do alfabeto na cultura manuscrita, bem como as transformações que a máquina de impressão tipográfica trouxe à cultura alfabética, McLuhan afirma,

“A diferença entre o homem da palavra impressa e o da palavra manuscrita é quase tão grande quanto a que existe entre o não-alfabetizado e o alfabetizado. Os elementos constitutivos da tecnologia de Gutenberg não eram novos. Mas ao se conjugarem no século quinze pela invenção da imprensa produziram tal aceleração de ação social e pessoal, que se pode comparar à do “take-off”, no sentido em que W. W. Rostow desenvolve esse conceito (...): «é aquele momento decisivo na história de uma

²³ Montaigne, La Fontaine e Gues de Balzac, no campo literário, ou Descartes e Buffon, no campo da filosofia e das ciências naturais, entre muitos outros nomes ligados à modernidade, iriam ver o resultado impresso das suas obras numa altura em que a imprensa tipográfica crescia em França, mas também na Itália e na Alemanha, ao longo dos sécs. XVII e XVIII. As preocupações pelo escrito, já não apenas de tipo conservacionista, porque o papel havia surgido como o suporte mais adequado para fixar a palavra, mas sobretudo ligadas ao conteúdo e ao que ele comunica, pareciam ser agora também de *forma*, e é interessante verificar como toda uma estética e imagem gráficas se desenvolvem em paralelo com a afirmação da ciência experimental moderna: a linha, o parágrafo, o capítulo, o resumo, etc. Por outro lado, o surgimento da tipografia, se provocou uma redefinição nas conceções de escrita e leitura – e por essa via, nas categorias de escritor e leitor – terá igualmente criado as condições sociais para que, mais tarde, nos inícios do séc. XIX, a rutura simbólica entre “corpos e palavras”, nas palavras de Rancière, se operasse em paralelo com uma verdadeira revolução literária. Esta revolução dirá respeito aos modos pelos quais a literatura se massifica (em particular o romance) e passa a ser apropriada pelas audiências, correspondendo por isso a um novo regime de “arte de escrever” que, ao romper com maneiras de ser e falar, se desenvolve através de uma relação estreita entre o “poder da palavra” e os seus efeitos no universo intelectual e emocional de quem a lê. Na verdade, a democracia literária não conhece o “escritor” e o “leitor”, a sua estratégia consiste em libertar a palavra, tornando-a na palavra de qualquer um: o herói do romance posso ser eu. Em *Politiques de la littérature* Rancière explica: “(...) c’est une écriture conçue comme machine à faire parler la vie, une écriture à la fois muette et plus parlante que la parole démocratique: une parole écrite sur les corps des choses, soustraite à l’appétit des fils et filles de plébéiens; mais aussi une parole qui n’est proférée par personne, qui ne répond à aucune volonté de signification mais exprime la vérité des choses à la manière dont les fossiles ou les stries de la Pierre portent leur histoire écrite.” (Rancière, 2007: 23).

sociedade em que deflagra o seu desenvolvimento e este se torna sua condição normal.»” (McLhuan, 1972: 133-134)

O que terá vindo, portanto, a ser *normal*? Que norma, a partir de então, tomaria a escrita? As questões da perspectiva ter-se-ão tornado centrais na sociedade dos sécs. XV e XVI, aquando da difusão da imprensa. McLhuan conta, suportado em dados históricos de Erik Barnouw, como uma das novidades e passatempos mais célebres da sociedade renascentista andaria diretamente ligada à crescente ênfase do *visual* na experiência social. A invenção de uma caixa, cujas origens remontarão a Leonardo da Vinci, e que projetaria imagens na parede de um quarto escuro por meio de um raio de luz, terá provocado a atenção de diferentes grupos de pessoas, curiosas pelo jogo de tonalidades que ela seria capaz de produzir. A “câmara escura”, tal como ficou conhecida, começou mais tarde a projetar imagens numa tela de vidro, através de um conjunto de espelhos, podendo inclusivamente ser dirigida para uma paisagem, pela qual tornava-se possível visualizar imagens reais e em movimento: seria a visão mais próxima daquela que temos hoje da televisão. A magia aparente da câmara escura, se por um lado seria um dos reflexos do avanço das técnicas da mecânica e da física, em cuja racionalidade a Renascença assenta, por outro, anteciparia aquilo que McLhuan viu ser a transformação do “espetáculo do mundo exterior em bem de consumo, ou pacote” (*id.*: 180). Ora, se a questão da perspectiva, do movimento e da imagem não é propriamente uma questão do séc. XX, muito embora os seus usos sociais e materiais venham a ser, como se sabe, mais do que determinantes, durante o período renascentista ela terá lidado com a primeira translação do domínio audio-táctil, em cuja lógica radicaria a cultura manuscrita, para o domínio do visual, e sua posterior autonomia. Porque a tipografia é também produtora de um “ponto de vista fixo”, ou de um “mosaico de pontos de vista fixos”, para usarmos as expressões de McLhuan, isto é, a sua ordem pode ser homogénea e uniforme em relação à experiência.

Se estes dois traços, a homogeneidade e a uniformidade, estariam já inscritos no sistema de escrita alfabética praticado pelos gregos, quando comparados com a cultura impressa desencadeada pelo séc. XV, existirão, porém, alguns contrastes que McLhuan faz questão de demarcar. Um deles diz respeito ao modo pelo qual a «visualidade» terá sido encarada pela arte grega. As manifestações geométricas ligadas à pintura e à escultura, e mesmo a expressão literária, sob o ponto de vista pictórico, parecem ser

constitutivas de um crescente interesse pelos elementos visuais na percepção artística das formas, como de resto nos habituamos a associá-lo à “sensibilidade” da cultura grega. Porém, sendo certo que as formas de vida apelariam a um equilíbrio do sentido visual do espaço, o domínio da perspectiva (traço, simetria, círculo, etc.) suporia a interiorização da norma linear inscrita no plano alfabético. Quer isto dizer que a *perspetiva* alfabética terá dominado, de algum modo, o espaço artístico e a própria lógica de pensamento que veio, desde os gregos, a assentar no exercício do oral, do auditivo e da tactilidade. A ideia da «escultura», deste ponto de vista, representaria a fronteira entre o espaço da vista e o espaço do som, seria um processo de visualização e de “escrita” do espaço, talhado pelo traço, pelo ângulo e pelo modelo. Para McLhuan, só com o advento da tipografia é que se dá a fusão de todos os sentidos num único espaço fechado – a palavra impressa – e a dimensão visual é separada dos restantes. O segundo contraste que ele observa entre a cultura manuscrita grega e a cultura impressa, dirá por isso respeito às alterações de perspectiva provocadas pela separação do visual. Apesar de o alfabeto ser criador de visualidades próprias que os gregos terão transferido para o domínio das artes gráficas (e mais tarde, os romanos, tê-las-ão transferido para a esfera civil e militar, ao estenderem a linearidade e o “mundo do arco” por todo um império, conforme aponta McLhuan), a sua tecnologia continuará a ser fonética e tátil. O manuscrito, ou a pintura de vasos, seriam, em todo o caso, manifestações de uma cultura profundamente auditiva. Apenas com a escrita tipográfica é que a visualidade passaria a ser um meio de comunicação da experiência, repetível e instantâneo, mas sobretudo abstraído do domínio oral. É por esta razão que McLhuan escreverá, apoiado em Chaytor, que a “(...) história do progresso entre o manuscrito e a palavra impressa é a história da substituição gradual de métodos auditivos de comunicar e receber ideias, por métodos visuais” (*id.*: 130). Gutenberg representará, sendo assim, um paradoxo: por um lado, ele aproxima-se do cinema, pois joga com todo o sentido cinemático – e sinestético – da experiência, mas por outro, ele é o ponto de vista fixo de uma escrita que passaria a ser propriedade do sujeito, do seu tempo e do seu comércio. A cinematografia da palavra estaria assim a nascer²⁴.

²⁴ A propósito, achamos curioso transcrever uma passagem de McLhuan sobre aquilo que ele diz ser a tendência moderna (e atual) da reforma do alfabeto para acentuar mais o auditivo e menos o visual, muito embora a imprensa tenha provocado a rutura entre esses dois sentidos profundamente intrincados nas culturas alfabéticas. A passagem refere-se à instituição dos métodos de leitura rápida e dinâmica que ao longo do séc. XX vieram a ocupar as preocupações de algumas reformas educativas europeias, e que nos parece que se liga com a ideia da cinematografia aludida em cima: “(...) neles educa-se o leitor para comandar a vista de modo que os olhos acompanhem a página verticalmente pelo centro, evitando toda a

Perpetuar um nome

Todavia, a oralidade seria, como sempre foi, um dispositivo de produção visual. A palavra que fala, que «diz», é a palavra que se vê, que se *nota*, que enche o espaço. Já Giorgio Colli (2001) o terá dito a propósito das várias gerações de dialéticos que, na Grécia, terão elaborado um sistema de razão, do *logos*, enquanto fenómeno vivo, concreto, puramente oral, e que veio além disso a resistir, pelo menos, até à época de uma filosofia desconstrucionista da segunda metade do séc. XX. A alfabetocracia, isto é, o fonetismo que, segundo alguns historiadores atravessa toda a racionalidade de argumentação e pensamento dos últimos séculos, representa ao mesmo tempo o eco de uma conceção de escrita que, se nuns casos surge como uma “prótese” da linguagem falada, noutros, ela será mesmo apagada na sua identidade linguística. Numa época, como a Idade Média, na qual a lógica do “nacionalismo” e do individualismo se fizeram, em grande parte, por meio da escrita, de um *corpus* de escribas e copistas mais ou menos constituído, o processo de aprender a escrever seria tido, no entanto, como a manifestação de uma arte, cujo domínio serviria para provar uma sólida aprendizagem oral. Ler em voz alta, que é o ato no qual vemos o monge medieval a recitar, entre os lábios, o manuscrito, terá sido um método que se estendeu durante todo esse período, cujo fim seria ouvir os sons da página, “ruminar” o texto, fixando-o na memória. Esta atitude de oralização do escrito seria ainda favorecida pelo facto de a leitura se realizar nos *scriptoria* que, para alguns historiadores, seriam verdadeiras cabines de som. A acústica da escrita é por isso um fenómeno que parece ligar-se diretamente com a musicalidade (o murmurar) destas práticas de leitura que, ao relacionar a palavra com o seu “tom”, é como se a sua origem se sagsse. A música do cântico dos salmos é justamente um exemplo desta combinatória. Afetando a maneira de compor textos, e de os escrever, uma cultura manuscrita que continuará a idealizar o oral será uma cultura que igualmente perspetiva a escrita como o reflexo de uma memória imperfeita. A tipografia terá respondido a esta imperfeição ao produzir a autonomia da dimensão visual da escrita sob um ponto de vista totalmente pragmático. Já não afeta ao oral, ou seja, a *visualização* do texto não passaria pela sua sonografia, a palavra impressa

verbalização e os movimentos incipientes da laringe que acompanham a série de instantâneos colhidos pelos olhos, quando percorrem as linhas da esquerda para a direita, a fim de comporem *o filme sonoro mental* [itálico nosso] que chamamos leitura (McLhuan, 1972: 79)

corresponderia ao princípio da quantificação visual do próprio conhecimento, cujo sentido passaria a ser posto em prática através de toda uma tecnologia que se estenderá, não só à escrita, como, e voltando a McLhuan, à codificação da linguagem e “à transmissão de toda a qualquer espécie de saber” (McLhuan, 1972: 216). Por este caminho se vê como Gutenberg se transformou numa tecnologia científica. O próprio comércio de livros, com o avanço da máquina tipográfica, ter-se-á tornado num instrumento de expressão individual de prestígio, de perpetuação de um nome, facto que parece contrastar com a relativa indiferença que o copista medieval teria pela identidade do autor. De qualquer maneira, isso não traduziria propriamente uma atitude de depreciação pelo escrito, já que, e como atrás se disse, o trabalho de escrita e de cópia de manuscritos terá começado, a partir do séc. XIII, a realizar-se em universidades. O “abismo”, metáfora mclhuaniana por excelência, que parece separar a Idade Média da Renascença, prende-se antes com o sentido de propriedade e de consumo, de autores e títulos, que a multiplicação em série vem provocar, enquanto o sentido do produtor, da *bricolage*, seria o símbolo de uma cultura onde o sistema da mão ainda persiste. De facto, entre os sécs. V a.C. e XV d. C., o livro terá sido um produto do escriba (Gaur, 1990), e o seu mercado obedeceria a regras de natureza comunitária, na maior parte dos casos ao abrigo da Igreja. Mas fosse como fosse, em quase nada tal mercado parece assemelhar-se às ideias de “respeito pelo original”, ou de “género literário” e de “autoria” que a época da palavra impressa veio anunciar. Ao inventar o autor, calou o leitor: essa seria a época da leitura em silêncio.

3. Escrita, natureza e linguagem

A leitura em voz alta não terá sido, apenas, um traço «medieval», mesmo que este último termo seja muitas vezes *visto* como que um “atraso”, relativamente às formas de vida e de cultura alfabética que o mundo conheceu. Ler em público seria um ato de teatro na Grécia, e por essa via de publicação do escrito (Murphy, 2001). Em nada o conceito de publicar parecia aproximar-se daquele que os nossos dias herdaram da idade da imprensa, ou se quisermos ser ainda mais atuais, do *online* que agora se impôs. Estar hoje em público implica ativar toda uma rede de virtualidades, de cuja

dimensão pública (cidadã) as pessoas cada vez mais fisicamente se privam, ou a própria ideia de um “espaço público” das relações sociais estará hoje em mudança, se quisermos ver o fenómeno numa outra extremidade do conceito de rede. Atualmente, aquilo que parece corresponder a uma dimensão pública da escrita (hipertextualidades, autorias coletivas, multimodalidades semióticas, etc.) parece ocupar o centro de uma rede complexa de reescritas, menos dóceis, em maior número. E as dimensões oral e imagética, se cada vez mais parecem *intrrometer-se* nos modos pessoalizados de escrita, ao representarem uma espécie de recomposição dos domínios tácteis e visuais que a tipografia atomizou, assumem-se igualmente como dispositivos de produção de uma “linguagem”, plural e diversificada, nas línguas que é capaz de falar. Jacques Derrida abre a sua reflexão em *Gramatologia* (obra já referida atrás) reportando-se, justamente, às transformações que se operaram no conceito de linguagem nas últimas décadas do séc. XX (ou na primeira metade do séc. XX, uma vez que Derrida escreve em 1967). Se a linguagem se definiu, sob o ponto de vista de um positivismo, e ao qual as ciências sociais não foram indiferentes, em torno do conceito saussuriano de signo²⁵, desde

²⁵ O conceito de signo é, como se sabe, central nas ciências que se ocupam do estudo da linguagem. A maior parte dos peritos no estudo da linguagem, atribui a Ferdinand de Saussure uma primeira sistematização *científica* do signo linguístico (uma vez que Santo Agostinho já teria proposto uma teorização do signo no começo da Idade Média), cuja formulação veio influenciar toda uma corrente de pensamento em torno da ciência linguística. A definição de signo continuará a ser complexa, mas para Ducrot e Todorov, na obra que já referimos, o signo comporta dois elementos – já definidos por Saussure – que se relacionam entre si: uma “parte que pode tornar-se sensível” (significante) e “uma parte” que, “para um determinado grupo de usuários”, “assinala uma falta” (significado). A relação entre o significado (um conceito, uma ideia) e o significante (a palavra, a imagem visual ou acústica) determina o processo pelo qual a significação ocorre. O signo tratar-se-á, portanto, de uma entidade institucional, porque “existe apenas para um grupo delimitado de usuários” e, mesmo que exista, somente, para uma pessoa, ele é sempre instituído por uma determinada comunidade. A teorização de Saussure terá sido, no entanto, objeto de uma profunda discussão entre linguistas, filósofos e historiadores. Para alguns, Saussure terá estado na origem de um século que idolatrou o significado (o império dos conceitos), remetendo para a sombra toda as possibilidades de ressemantização da linguagem – vista como um sistema alargado de signos – por meio do significante. Derrida, Barthes, Foucault, Lacan, e todos aqueles que, durante os anos de 1960, vieram questionar as ciências triunfantes da estrutura – isto é, ciências cujas abstrações teóricas assentariam no predomínio do significado – terão dado origem a versões pós-estruturalistas da linguagem, de onde resultariam conceitos, como “jogo”, “texto” ou “simulacro”, hoje perfeitamente apropriados pelos discursos das ciências sociais e humanas. No entanto, a inovação polémica que Saussure terá ajudado a criar, não terá tanto que ver com o modo pelo qual o conceito de significante se instituiu, mas antes com a maneira pela qual o conceito de significado terá sido formulado. Voltando a Ducrot e a Todorov, e aproveitando o apontamento sobre a natureza do significado, “(...) ele foi definido como uma falta, ausência no objeto perceptível, que se torna deste modo significante. Esta ausência equivale, então, à parte não-sensível; quem diz signo deve aceitar a existência de uma diferença radical entre significante e significado, entre sensível e não-sensível, entre presença e ausência. O significado (...) não existe fora de sua relação com o significante – nem antes, nem depois, nem alhures; o mesmo gesto cria o significante e o significado, conceitos que não podem ser pensados isoladamente. Um significante desprovido de significado é simplesmente um objeto, ele *é*, mas não *significa*; um significado desprovido de significante é o indizível, o impensável, o inexistente mesmo. A relação de significação é, em certo sentido, contrária à identidade a si; o signo é, simultaneamente, marca e falta: originalmente duplo.” (Ducrot & Todorov, 2001: 102)

Derrida que o seu sentido parece ter vindo, porém, a ser substituído pelo de *escritura*.²⁶ A linguagem entendida como comunicação, uma forma de relação, de significação e de constituição de sentido, terá sofrido um fenómeno de inflação com repercussões no entendimento e na conceção do fenómeno escritural. Diz-nos Derrida,

“Já há algum tempo, com efeito, aqui e ali, por um gesto e por motivos profundamente necessários, dos quais seria mais fácil denunciar a degradação do que desvendar a origem, diz-se “linguagem” por ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciente, experiência, afetividade, etc. Há, agora, a tendência a designar por “escritura” tudo isso e mais alguma coisa: não apenas os gestos físicos da inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita. (...) e, a partir daí, tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, e mesmo que o que ela distribui no espaço não pertença à ordem da voz: cinematografia, coreografia, sem dúvida, mas também “escritura” pictural, musical, escultural, etc. (...) Tudo isso para descrever não apenas o sistema de notação que se anexa secundariamente a tais atividades, mas a essência e o conteúdo dessas atividades mesmas.” (Derrida, 2006: 10-11)

O problema da escrita – que parece ser sempre o problema da sua origem – não se coloca, portanto, à margem do problema (da origem) da linguagem. De facto, são origens que, segundo Derrida, dificilmente se separam, elas são constitutivas do sujeito, do seu “*rasto*”, mas não necessariamente essências. Toda a tradição de fidelizar uma conceção de escrita à voz, à palavra, à presença, seria, hoje, um movimento limitado se a própria conceção de linguagem parece irromper o significante da escrita, ao mesmo tempo que a oposição problemática entre fala e língua, ou entre oral e escrito, é apagada

²⁶ “Escritura” e “escrita” são conceitos que, na maioria dos casos, se confundem na tradução das obras consultadas. Não parece ser, porém, o caso de Derrida, para quem “l’écriture” parece surgir com uma maior amplitude semântica por relação à “escrita”; este aspeto é, aliás, um dos traços da sua argumentação: a escritura como um fenómeno semiótico, visual e espacial, construtor de espaçamentos e desvios, cobrindo, igualmente, o sentido de notação gráfica que, em termos restritos, se atribui ao conceito de escrita. Daí, o seu projeto de desconstrução de toda uma logografia, ou melhor, de todo um logocentrismo, ambos fundados, historicamente, numa filosofia escritural de raiz fonética. No entanto, e como se trata de uma obra originalmente escrita em francês, como é sabido, “écriture” significará, em português, escrita, como também poderá significar caligrafia, estilo e, também, escritura. Por este motivo, e salvo algumas exceções, usaremos, como temos vindo a fazer, o conceito de escrita para nos referirmos à prática generalizada de *escrever*, que tanto pode ir de uma ideia de traçar caracteres à ideia de rasgar e arranhar em diversos suportes, como ainda à ideia de mistério e sussurro, como vimos aquando da nota etimológica feita atrás (cf. Nota 6). Por outro lado, e quando algumas traduções de francês para português não parecem fazer qualquer distinção entre “escritura” e “escrita”, é o conceito alargado de escrita que nos parece cobrir a complexidade, e toda a ambiguidade, que estarão na origem e no desenvolvimento do seu significante.

pelo surgimento de um novo conceito de escrita: ele hoje, para Derrida, compreenderia a própria linguagem. Este anúncio, porém, vem marcar uma época de reconstrução das lógicas fonemáticas pelas quais a escrita terá sido concebida, não só desde Saussure, como, se quisermos recuar, desde que ela se tornou um objeto platônico. A perspectiva gramatológica de Derrida, no contexto de uma história das escritas, veio representar uma leitura profunda dos conceitos fundamentais de escrita e linguagem, encarados no seu conjunto²⁷. Ao mesmo tempo que veio instaurar todo um discurso crítico sobre os postulados teóricos nos quais a escrita se viu refletida, trata-se de uma perspectiva que procura questionar os alcances de uma ciência geral da escrita, da própria gramatologia. Para tal, torna-se uma Necessidade – Derrida distingue necessidade de Necessidade – admitir que a própria ideia de ciência terá nascido a partir de uma “época da escrita”, e que ela terá sido pensada e formulada, enquanto tarefa, ideia, projeto, numa linguagem que implica sempre relações determinadas entre fala e escrita. Nessa medida, a ideia de uma ciência da escrita terá estado, inicialmente, presa a um conceito de escrita fonética, valorizada enquanto finalidade de toda a escrita, e cujo programa ter-se-á fundamentado nos primeiros ensaios levados a cabo por Rousseau no séc. XVIII. Todavia, a proposta de Derrida consistirá em olhar a escrita, não como o objeto de uma ciência histórica – em nome da qual, falar de sociedades ou de povos sem escrita terá sido uma das faces visíveis do seu discurso – mas como a condição da própria *episteme*, a possibilidade de uma abertura, um “devir histórico”. Talvez por esse motivo, o conceito de “sistema” não surja no «texto» de Derrida, ou, no mínimo, quando aparece, na verdade é mais para se referir a um “espaçamento” e a uma “rasura” entre o contínuo e o descontínuo, o dentro e o fora, ou o centro e a periferia, a cujos opostos uma certa filosofia da *presença* terá atribuído, não só o próprio sentido de sistema, como a ideia de uma escrita que estaria à margem da linguagem. Não haverá, portanto, pertença histórica: é a conflitualidade, a

²⁷ Uma primeira “visão gramatológica” da escrita terá surgido, porém, segundo Anis (1988), Calvet (1996), Ducrot e Todorov (2001), com os trabalhos de I. J. Gelb, na obra *A study of writing, the foundations of grammatology*, em 1952, cujo objeto, além de um vínculo a fatores de ordem histórica e linguística, consistiria em estudar o fenómeno da escrita no seio de outras atividades semióticas, bem como em definir uma tipologia das técnicas e princípios gráficos dos diferentes sistemas de escrita: a semasiografia, uma escrita que recorreria a objetos ou marcas para representar “coisas e formas de ser”, e a logografia, uma escrita estruturada pela palavra. Para Gelb, essa tipologia traduziria um esquema comparativo entre formas de escrita atravessadas por “estados revolucionários”, e que iriam da escrita semasiográfica, às escritas logográficas e fonográficas. Tratar-se-ia, assim, de uma análise que viria a constituir-se no esboço de uma *ciência da escrita*, uma etapa histórica, de resto, cuja originalidade, na opinião de Jacques Anis, estaria na opção de Gelb pelo estudo do desenvolvimento *interno* das diferentes formas de escrita, um tipo de abordagem que viria a distinguir-se das análises centradas no conceito de pictograma e de ideografia, levadas a cabo pela maioria dos epigrafistas e paleógrafos da sua geração (Anis, 1988).

produção das diferenças, o “*jogo*” e a disseminação que criam as condições para “descoser” as linhas, pelas quais a história (desde Platão) e a ciência (saussuriana) terão circunscrito toda a problemática da escrita.

Palavra e «presença»

A análise desenvolvida por Derrida sobre “l’écriture” fornece-lhe o meio para abordar o problema da «presença». É por aí que ele começa, ou melhor, será pela metafísica do mundo produzida na base do ser “como presença” que a desconstrução não será nunca em linha reta. Para compreendermos em que medida a proposta derridiana se constitui numa espécie de “inversão” das oposições metafísicas produzidas pelo logocentrismo, é preciso regressarmos, uma vez mais, às origens de uma cultura grega, cujo culto do saber terá corporalizado a ideia da palavra enquanto “verdade”. As figuras de Apolo e Dioniso, cuja interpretação, terá sido, como se sabe, ressuscitada por Nietzsche para explicar o “nascimento da tragédia”, remontarão – muito antes da “era filosófica da sabedoria” – à tradição da poesia e da religião na Grécia. Giorgio Colli, referido atrás, explica que por todo o mundo helénico terão existido santuários destinados à adivinhação e que, ao permanecerem enquanto celebrações da ordem do deus, terão sido elementos decisivos na vida pública e política dos gregos (Colli, 2001). O culto da adivinhação representaria, segundo Colli, não só uma procura de conhecimento, mas sobretudo a manifestação de uma sabedoria mediada pelo “olho penetrante” de Apolo. Por meio do oráculo, a palavra manifesta-se na ordem humana, mas não por palavras humanas, antes ambíguas, obscuras e estranhas: o deus conhece o futuro, alude-o, mas por outro lado, é como se impedisse a ordem humana de o compreender. Parece existir uma espécie de malvadez e crueldade na imagem de Apolo, a entidade da qual se espera o saber, mas de cujo poder se não mais terá acesso. À tradição filosófica herdada de um Apolo libertador, artístico, belo, Colli contrapõe um Apolo que parecerá muito mais próximo das concepções místicas, de origem da loucura, atribuídas a Dioniso, e cuja dicotomia terá sido ainda reforçada pelo próprio Nietzsche²⁸. Com efeito, a antítese entre sabedoria e loucura, ou entre arte e

²⁸ A propósito, Colli serve-se da própria etimologia do conceito apolíneo, “(...) Apolo sugere, segundo os gregos, o significado de «aquele que destrói totalmente». O deus é apresentado nesta figura, no início da

conhecimento, apenas servirá para uma leitura das origens das condições do sujeito separadas à partida. Tornou-se uma espécie de dado adquirido encarar Dioniso enquanto origem do êxtase e da mania. No entanto, mesmo tratando-se de um êxtase que subentende o erotismo daquilo que o “deus” esconde e oferece, ele constitui-se, segundo Colli, na condição do conhecimento, enquanto pressuposto e matriz da própria sabedoria. A concepção dionisíaca sugerida por Colli parece mais benigna e redentora, quando vários documentos órficos e papiros dos sécs. IV e III a.C. dão conta do aspeto teatral e dramático dos mistérios relativos à tragédia grega. Neles, encontrar-se-á uma tradução do ritual místico acompanhada por símbolos e alusões metafísicas a Dioniso, em cujas manifestações ele parece “inclinar-se para a esfera humana”, gozando de uma espontaneidade, um jogo, e de um “abandono ao acaso”²⁹. Sendo assim, a afinidade fundamental que Colli vê entre Apolo e Dioniso é o objeto que levá-lo-á a formular a hipótese, apoiado na literatura filosófica “arcaica”, de que as origens da sabedoria grega terão tido muitos mais elementos em comum com uma ideia de loucura (profética, mística, poética e erótica) do que com a perspectiva da medida e da harmonia, habitualmente derivada de Apolo.

Se uma perspectiva como esta leva a pensar a sabedoria no quadro de uma “mania”, de uma expressão apolínea do mistério, qual terá sido o papel reservado à palavra? Esta questão remete a própria ideia de sabedoria, de novo, para o fenómeno da adivinhação, cuja lógica seria intrínseca às formas de conhecimento grego. A dualidade da natureza de Apolo (arte e destruição) parece testemunhar, igualmente, uma fratura metafísica “entre o mundo dos homens” e o “mundo dos deuses”, de cuja cisão resultará a palavra enquanto veículo intermediário. Perguntar ao deus pelo destino, é esperar que, por seu meio, se escutem “coisas sem riso”, é adivinhar o enigma. Provindo da exaltação e da loucura, esta palavra é, segundo Colli, “(...) o ponto em que a misteriosa e separada esfera divina entra em comunicação com a humana, se manifesta na

Ilíada, onde as suas flechas levam a doença e a morte ao campo dos Aqueus. Não uma morte imediata, direta, mas uma morte mediante a doença. O atributo do deus, o arco, uma arma asiática, alude a uma ação indireta, mediada, diferida. Aqui assoma o aspeto da crueldade, ao qual se aludiu a propósito da obscuridade do oráculo: a destruição, a violência diferida é típica de Apolo.” (Colli, 2001: 17)

²⁹ Os mais antigos documentos relativos ao culto do orfismo referidos por Colli, bem como as inscrições funerárias daquele período, permitem-lhe considerar que Dioniso, e aproveitamos para transcrever, surge aí como “(...) uma criança, e os seus atributos são brinquedos, a bola e o pião (...). O símbolo mais árduo, mais profundo, citado num papiro órfico e representado muitos séculos depois pelas fontes neoplatónicas”, terá sido ainda, “o espelho. (...) Dioniso, em vez de se ver a si próprio, vê aí refletido o mundo. Portanto, este mundo, os homens e as coisas deste mundo, não têm uma realidade em si, são apenas uma visão do deus. Só Dioniso existe, e nele tudo se aniquila: para viver, o homem deve a ele regressar, emergir ou mergulhar no divino passado. (...) Recuperando o abismo do passado, o homem identifica-se com Dioniso.” (*id.*: 31)

audibilidade, numa condição sensível”(id.: 36), impondo-se às imagens terrestres e, por essa via, aos interesses manifestados pela “magia da arte”. Palavra oracular, é a palavra que vem a exprimir uma razão sagrada, uma interioridade inexprimível e oculta, porque é o reflexo e a expressão de uma realidade divina fora do tempo, traz consigo o germe do acontecimento futuro, impõe a moderação. Ora, terá sido justamente devido ao carácter da adivinhação intrínseco à cultura grega que, nas suas origens, a dialética surge envolvida pela “discussão do enigma”, já não entre a esfera divina e humana, mas entre duas ou mais pessoas vivas, «reais». Ao humanizar-se, o enigma já não é mais a propriedade de Apolo, ele propõe uma espécie de figura agonística – a discussão – cuja prática, rodeada por um enigma-problema, supõe confronto, provocação e interrogação. A dialética aristotélica parece ilustrar bem em que medida as figuras do agonismo e do inquérito se constituem num impulso ao desafio, à discussão, à tese e à demonstração da sua falsidade, tudo isto pelo recurso à pergunta: é a dialética onde quem ganha é quem «diz a verdade». Tratar-se-ia, assim, de um exercício cuja ação além das questões relativas aos factos, isto é, à argumentação por referência àquilo que “efetivamente acontece”, define uma *razão* que não é tanto um objeto em si, mas mais um «discurso», um *logos* que fala, que expressa uma coisa diferente, heterogénea.

A racionalidade do pensamento grego, se parece apreender-se enquanto face de um misticismo mediado, nela também a fala, e a razão discursiva, terão composto o outro lado de um fenómeno fundamental a suceder-se por meio da dialética. E mesmo a retórica, que tendo vindo a usar a palavra escrita como uma *technè* de notação e de profunda estilização do discurso, ela terá sido sempre, no entanto, o campo da palavra falada, autêntica, a “paixão” que mais viria a fazer do oral um instrumento de poder. Enquanto um fala e uma coletividade escuta, a retórica é por isso, essencialmente, um ato de persuasão, mais até, segundo alguns teóricos, do que um ato de demonstração do saber, este último característico das discussões dialéticas. E de facto, quando apropriada por Horácio, a retórica passaria a ocupar toda uma área de estudo e de aplicação da linguagem, dos seus usos instrumentais, fundamentalmente como discurso e ação. Entre os romanos, os usos sociais e linguísticos da retórica terão sido predominantemente pragmáticos, por meio dos quais a escrita, se não seria já encarada como um “simples” recurso mnemónico, terá estado ao serviço de toda uma codificação da linguagem, e de seus diferentes níveis de expressão. Já antes, com efeito, desde Aristóteles que a retórica pressuporia o uso de um estilo escrito particular, para fugir à improvisação, mas sobretudo para fazer das ideias contidas num texto uma resultante perfeita da sua

tradução oral. Além disso, e como é sabido, a intenção de Aristóteles, desde a *Poética*, veio a consistir em fazer do *literário* um fenómeno de catarse pública, de excelência artística, de modo a provocar a exaltação e a empatia da audiência³⁰. Mas a retórica romana, aquela que terá sido lida durante toda a Idade Média, se por um lado veio instituir a norma da linguagem como discurso, por outro, terá representado uma das primeiras sistematizações, depois da aristotélica, que mais configuraria a escrita, e o valor do escrito, sob o ponto de vista estilístico, muito embora “moral” quanto ao que a palavra deveria dizer. Ilustra bem, aliás, esta função de decoro atribuída à escrita, o provérbio latino “*verba volant scripta manent*”, cujo sentido, se viria a expressar uma espécie de poder invulgar concedido à escrita, uma vez que ela *permanece* enquanto as palavras *voam*, na verdade o seu sentido reproduz a lógica segundo a qual a escrita terá por função conservar o que se diz, de fazer falar o locutor ausente, subordinando-a, assim, à palavra oral, à fala, e à ideia da mensagem que ela é capaz de prolongar (Calvet, 1996). Este terá sido um dos mitos fundadores da racionalidade suplementária, de comentário, que já desde a retórica é intrínseca à escrita, coadjuvada, ainda, pela razão discursiva que, com Platão, veio atribuir ao verbo e à oralidade um princípio de verdade. É esta *phonê* que, como vimos atrás, surge da dimensão espiritual da fala (do êxtase, da adivinhação e, depois, da dialética) e este *logos*, identificado como razão discursiva, que, operando em conjunto, traçam o rasto pelo qual perpassará a desconstrução derridiana do logocentrismo, um “rasto” que é uma contra-origem, por certo, muito embora a questão original continue a ser de vestígio: trata-se sobretudo de

³⁰ Servindo-se da tragédia (um género narrativo que, apesar de descrito muitas vezes em paralelo com a epopeia, dela difere quanto à extensão dos episódios), Aristóteles procurará demonstrar a fragilidade humana relativamente ao divino, transportando aí um conjunto de intenções éticas, principalmente quanto às ações do herói e sua desgraça. A catarse, enquanto *função* da tragédia, isto é, enquanto manifesto social, é explicitada por Aristóteles aquando da definição desse género narrativo, e lembrando “32. (...) o elemento mais importante é a trama dos factos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade [e infelicidade; mas felicidade] ou infelicidade reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação ou tal qualidade. Ora os homens possuem tal ou tal qualidade, conformemente ao caráter, mas são bem ou mal-aventurados pelas ações que praticam.” (Cap. VI, 16: 111). E mais à frente, “56. (...) a tragédia não só é imitação de uma ação completa, como também a de casos que suscitam o terror e a piedade, e estas emoções se manifestam principalmente quando se nos deparam ações paradoxais e, perante casos semelhantes, maior é o espanto que ante os feitos do acaso e da fortuna.” (Cap. IX, 1452 a, 2008: 117). Quanto à descrição narrativa do herói trágico, volta-se a encontrar essa função catártica da tragédia, no momento em que Aristóteles faz contrabalançar o “terror” e a “piedade” com os tipos de caráter humano que devem ser representados pelo mito, diz ele “31. (...) não devem ser representados nem homens muito bons que passem da boa para a má fortuna (...) nem homens muito maus que passem da má para a boa fortuna, pois não há coisa menos trágica, faltando-lhe todos os requisitos para tal efeito; não é conforme aos sentimentos humanos (...) porque a piedade tem lugar a respeito do que é infeliz sem o merecer, e o terror, a respeito do nosso semelhante desditoso, pelo que, neste caso, o que acontece não parecerá terrível nem digno de compaixão” (Cap. XIII, 1453 a, 2008: 120).

uma reação às propriedades historicamente inscritas numa escrita fonética. A propósito, Barthes e Mauriès escreverão,

“A promoção da escrita fonética ao lugar de modelo original e acabado de todas as formas de escrita é sintomático da imposição com a qual começa, com Platão (...) a história do nosso pensamento. (...) Será possível descrever a filosofia como um sistema «logocêntrico» (ou, mais tarde, «falogocêntrico») na medida em que ela favorece implicitamente o regresso do pensamento a si próprio, (...) o domínio do mesmo sobre o outro, do sopro sobre o corpo; a neutralidade e a indiscutibilidade da razão, que se apresenta como instância da lei e, portanto, como o próprio fundamento, a base, do sujeito; e, finalmente, a rejeição estruturante de tudo o que pertence à ordem da representação, e a sua definição em termos de derivação, de secundaridade ou de impropriedade.” (Barthes & Mauriès, 1987: 163)

É neste ponto que uma história da escrita (das escritas) passa a ser uma história filosófica da escrita, se não sempre, mas paradigma cujo sentido se define pelos limites da interioridade e da exterioridade, do profundo e do superficial, da vida e da morte. Na Grécia, a marginalização da escrita é um facto tido como a origem da própria filosofia, se por filosofia entendermos a *episteme* produzida pela instância do diálogo, e a verdade como a unidade de *logos* e *phonê*. É Platão quem, no *Fedro*, narra o mito egípcio do deus Theuth, inventor da escrita e «das artes» (dos números, do cálculo, da geometria, da astronomia, do xadrez e dos dados) cujos méritos, ao serem objeto de interrogação pelo rei Thamous, terão sido, ora louvados, ora condenados. Relativamente à escrita, Theuth terá explicado que ela tornaria os egípcios mais sábios, que seria um “remédio” para a memória e para a sabedoria limitada, ao que o rei terá respondido que tal remédio seria, no entanto, um veneno, cujos efeitos conduziriam os “homens ao esquecimento” e à confiança em “signos estranhos” (as marcas externas do que está escrito), e não nas suas capacidades internas de recordação³¹. O paradigma que veio sustentar toda uma

³¹ Em *O silêncio dos livros*, George Steiner recorre ao mito narrado por Platão para explicar que, se por um lado, as referências mais comuns da tradição ocidental provêm diretamente de uma dupla origem, Sócrates, em Atenas, e Jesus, em Jerusalém, por outro, o aparecimento de uma crítica da escrita ter-se-á iniciado justamente aí, como ele diz, sujeita à “imensidade oceânica da oralidade humana” (p. 8). Ora, a escrita, mera técnica “de entre um todo semiótico maioritariamente oral”, é, todavia, o lugar do autor, da *authoritas*, e desde sempre inaugurou uma relação de sentido, e sua promessa, entre autor e leitor. A forma como a autoridade está inscrita num texto (e o uso exclusivo que uma elite dele faria, tal como vimos, já desde a Mesopotâmia), ter-se-á sempre tratado de um sinal de poder: se há o risco de o escrito se apoderar dos sentidos, a sua tradução deve ficar reservada somente a alguns; daí o uso regular que desde o início da Idade Média a Igreja procurará fazer dos textos e das Escrituras. Em segundo lugar, o

lógica platônica da escrita coloca-a do lado da exterioridade; é a reflexão e a memória – os atributos da linguagem interior – que serão capazes de configurar (e de diferenciar) o verdadeiro e o falso, a imagem e a realidade, onde sobrevém a palavra, viva e audível, enquanto manifestação, por si só, da *presença*. A censura da escrita produzirá, portanto, como que o seu valor “contrário”, isto é, a elevação da intuição e da essência enquanto mecanismos genuínos de conhecimento, de toda uma metafísica silenciosa do signo escrito, determinada aliás pela mística cristã de inspiração clássica. Na verdade, e como referem Barthes e Mauriès, as abordagens filosóficas da escrita serão “relativamente monótonas”, mas é talvez por, já desde Platão, e depois por Rousseau e Hegel, virem a motivar uma mesma espécie de raciocínio, cuja reprodução, longe de ser inocente, perspetivaria a escrita, quase sempre, como um objeto fóbico.

Contra a escrita (ou a lógica das paixões)

Incorporando o espírito de uma “época da metafísica”, dir-se-ia que Rousseau terá ocupado o centro daquilo que Steiner veio chamar “bucolismo radical” (Steiner, 2007: 29), isto é, o culto da experiência pessoal enquanto (verdadeira) pulsão de vida, e que terá estado, por isso, na base de uma das correntes de contestação de uma cultura (moderna), cuja ordem primordial se define pelo magistério da escrita. Com efeito, Rousseau ter-se-á insurgido contra a escrita fonética e alfabética, ao considerar que o seu sistema de notação, em vez de ter fixado a língua, veio alterá-la, porque tê-la-á tornado expressiva, e não exata. Queria isto dizer que, falada, a língua estaria muito mais próxima do pensamento, ela conserva-se viva, não no escrito. É particularmente esclarecedora uma das suas passagens, citada por Derrida, do *Ensaio sobre a origem das línguas*, na qual Rosseau dirá que “(...) as línguas são feitas para serem faladas, a escrita serve somente de suplemento à fala. A análise do pensamento faz-se pela fala e a

mito narrado no *Fedro*, deixa manifestar a crença no poder absoluto da memória, por contraste com tudo aquilo que ficará «armazenado» (esquecido) no escrito, já que uma cultura oral, viva, seria aquela capaz de reatualizar constantemente as memórias. Esta preocupação pela preservação da memória – “a mãe de todas as musas” – e os vários despotismos que terão ocorrido em nome da autoridade do escrito, correspondem aos dois grandes argumentos que, já desde o mito narrado no *Fedro*, terão estado no surgimento da crítica contra a escrita e a pesar esmagadoramente, segundo Steiner, talvez até aos nossos dias (Steiner, 2007).

análise da fala faz-se pela escrita”, e depois, “(...) a arte de escrever não é mais do que uma representação mediata do pensamento, pelo menos no tocante às línguas vocais, as únicas em uso entre nós” (Rousseau, cit. in Derrida, 2006: 361). Este “entre nós” corresponderia a um “terceiro estado” de evolução cultural, supondo-se que a escrita alfabética faria o nexo com o surgimento de um “homem civil”, ou com “os homens reunidos em nação” (*id.*, *ibid.*: 356). Rousseau empreenderá uma análise da escrita fazendo-a resultar de um fenómeno de pura evolução social, pela qual três modos distintos de escrever corresponderiam a três diferentes estados sociais: a escrita arcaica, dos mexicanos e dos egípcios, cujo sistema representaria os objetos, e não os sons, correspondendo, portanto, a uma “língua apaixonada”; a escrita de palavras, na qual Rousseau suporia uma tradução do auditivo para o visual, decompondo a voz “em determinado número de partes elementares”, analisando-a; e a escrita fonética, cujo valor, segundo Barthes e Mauriès, teria para Rousseau um sentido negativo, já que o som nunca poderia ter uma notação perfeita, muito embora fosse a escrita dos “povos cultivados” (Barthes & Mauriès, 1987: 158-159).

Este mesmo sentido “negativo” vemo-lo nas perspectivas educativas idealizadas por Rousseau para Emílio. *Emílio* poderá sonhar com uma «vocação natural», porquanto o seu lugar na natureza é o lugar da felicidade, liberto dos vícios da idade adulta. Se Emílio é naturalmente bom, a Educação não deveria ir contra a sua existência. Haveria uma ideia «positiva» que a modernidade veio introduzir na racionalidade da educação, mas de cujo valor Rousseau receara. Os preceitos metodológicos e o sentido de uma razão técnica, expressa sob o ponto de vista do conceito de “desenvolvimento”, trariam ao pensamento educativo pós-renascentista uma perspectiva demasiado livresca, contrária à experiência e às paixões humanas. Ela impediria que Emílio se descobrisse na sua origem, a sua liberdade moral estaria a ser afetada em nome de um progresso do qual ele pouco poderia ainda julgar. A educação negativa, que Rousseau designa muitas vezes por “inativa”, seria aquela pela qual Emílio permaneceria espontâneo, “sem nada fazer”, até formar uma consciência do bem e do mal, pronto para discernir os erros, o conhecimento e o seu lugar na Cidade (Chateau, 1976)³². Escrita e leitura representariam, segundo esta lógica, parte dos vícios

³² A propósito, veja-se a análise que Jean Chateau faz do idealismo pedagógico de Rousseau, não só a partir daquela que veio a tornar-se uma das suas obras mais conhecidas, *Emílio*, mas com base nas reflexões posteriores de Rousseau sobre o sentido da vocação humana e a questão da educação pública. A infância é uma problemática central em Rousseau, e ela exprime “o coração” da existência humana. Há um apelo, dir-se-ia chamamento, da natureza que, para a criança, se constitui numa espécie de lição da

e das imperfeições de uma sociedade de opiniões; a criança não as compreende, afastada do escrito, ela sabe quem é: pelo livro, o bucólico poderia tornar-se perverso. Mas uma pedagogia centrada na experiência direta da criança, isto é, na sua vida, não excluiria a organização de um sistema de referência moral, fosse ele dada pela visão do mestre, fosse ele o modelo civil fornecido pela Cidade. Uma cidade ideal, cuja liberdade implicaria a existência de um contrato entre o cidadão em potência e a comunidade, seria o lugar onde Emílio conjugaria a ignorância da paixão com a lei da civilização. Ela é a expressão de uma cultura evoluída, alfabética. Mas a Cidade seria igualmente, ou sobretudo, o lugar da língua (da lei), da língua vocal. A ordem adequada da cidade, publicamente partilhada, não se inscreve já na simples obediência à natureza, antes ao Estado, em cuja ordem a vida social se torna possível. Neste sentido, a língua falaria à criança do significado primordial da vida, é a garantia do funcionamento social, seria a condição da sua liberdade. A escrita civil, uma conquista sobre a barbárie, seria como que o utensílio da sua necessária adaptação ao mundo, cada vez menos humana.

A espécie de nostalgia de Rousseau relativamente à natureza, ou à «essência» que, em tempos, havia enquadrado o “ser” sob o ponto de vista espiritual, debater-se-ia agora com toda uma lógica de economia racional que os movimentos iluministas do séc. XVIII terão refletido no modo pelo qual encarariam as diferentes formas de escrita. Neste contexto, não deixa de ser interessante constatar a maneira pela qual a ideia das «luzes» terá vindo destabilizar o próprio conceito de linguagem. Se toda a metafísica é, desde Platão, uma espécie de jogo de sombras, é talvez porque ela sempre assentou numa espécie de sacralização do oral e do som, atributos intrínsecos à definição clássica de linguagem. Porque a caverna (a sua alegoria) é, de facto, o sítio do som, da ressonância, o eco, é a fala que vem à fala. A estabilidade de uma ideia de linguagem assim concebida produz, como que negativamente, a ideia da fuga ao que a luz pode trazer, porque não se lhe conhece a fonte, porque passamos a ver. Essa luz é de fora, uma esperança de conhecimento, mas distante em relação ao sentimento, à vida interior.

experiência, antes de qualquer imposição, ou versão “corrompida”, da idade adulta. Para Chateau, a trajetória de Emílio até à sua integração adulta, reflete a perspetiva filosófica de Rousseau, cujas questões se centram, primordialmente, nos seguintes ideais, e citando: “a natureza é boa, porque é de origem divina; a sociedade atual é má; a liberdade consiste na obediência total à lei da cidade” (Chateau, 1976: 227). Por este motivo, “(...) Rousseau não cessa de afirmar que é preciso atrasar o mais possível [a educação]. Nada de leituras na primeira fase da infância e um único livro antes dos quinze anos. (...) «Atrasar tudo o mais possível, sacrificar o tempo que mais tarde se recuperará». (id.: 209). Para Chateau, trata-se, portanto, menos de uma perspetiva didática, e mais de uma filosofia da educação, já que as perspetivas de Rousseau ultrapassarão “(...) a mera educação das crianças. Ou melhor, as opiniões pedagógicas são inseparáveis das filosóficas, políticas, religiosas e morais” (id.: 189).

A linguagem “racionaliza-se” com a época das luzes, e a escrita passaria a ser o espaço iluminado, e por isso, o espaço imanente da dessacralização do sujeito. Enquanto expressão última de uma metafísica da presença, será também nestes termos que Hegel veio definir a escrita. Como sistema e economia da voz, o alfabeto seria o instrumento mais inteligente e que melhor traduziria o ideal do espírito (Barthes & Mauriès, 1987). Deste modo, enquanto transcrição da voz, a escrita viria a traduzir-se no próprio processo de idealização e de dialética, se por dialética entendermos uma lógica de pensamento que visa a superação dos limites de conhecimento do mundo. Se a escrita seria a representação dos conceitos da língua, ela viria a participar no próprio processo de construção histórica, cujo devir, não só expressar-se-ia em termos dialéticos, como a “contradição” dele resultante implicaria sempre um processo racional de leitura. Caberia portanto à educação escolarizada, arriscaríamos agora nós dizer, saber lidar com o risco de o espírito se desmaterializar na representação escrita, de modo a evitar a alienação cujo estado apenas levaria a uma inércia relativamente à natureza. Talvez por isso Hegel não tenha menosprezado a importância, e a necessidade, de um ensino de conteúdos e métodos próprios à ciência filosófica, mediados pela figura do mestre, e por um processo de Formação que implicaria uma lógica rigorosa de abstração, dialética e especulação³³.

³³ Veja-se, a propósito, o “Discurso de Encerramento do Ano Letivo”, de 29 de setembro de 1809, no qual Hegel atribuiu especial importância à racionalidade objetiva do processo de formação individual. A Formação implicará uma dialética, uma razão negativa, que seria igualmente ligação e reencontro, mas sempre a partir de uma alienação. O conceito dialético de *Bildung* é, na sua posição, o reflexo deste movimento, já que passando pelo *Bildung* “o homem” construiria para si uma “nova natureza”, opondo-se à natureza imediata e egoísta dos factos. Para tal, o ensino (da filosofia) seria o ensino da história da filosofia, através de um intenso trabalho pedagógico, passando sobretudo pela recuperação do pensamento clássico, “a perfeição e a magnificência dos antigos”. Se a perspectiva de um processo de formação, que antecipou a introdução de um trabalho pedagógico sistemático e objetivo, veio ultrapassar algumas concepções iluministas em destaque no séc. XIX (e que encarariam a formação sob o ponto de vista harmonioso e estético), já a sua predileção pela filosofia clássica conduziria Hegel a uma sobrevalorização da palavra sempre descodificada pelo espírito do professor, lembrando a herança platónica, “(...) o tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor (Hegel, 1809/1994: 23).

A inversão da hierarquia

Desde Platão, portanto, que uma concepção de linguagem, entendida como continuidade plena da fala, parece ter vindo a produzir um entendimento da escrita, não só derivando-a da voz, como reduzindo-a a um instrumento ao serviço da racionalidade histórica, e de todos os seus pressupostos. Uma nova leitura da escrita surgirá, porém, segundo Barthes e Mauriès, com os trabalhos de Derrida (dos quais nos ocuparemos de seguida) e com o ressurgimento de uma racionalidade psicanalítica da escrita, pela mão de Lacan. Se o período que vai de Platão a Hegel pode ser visto como o período da palavra, isto é, “o bom objecto de uma escrita má” (Barthes & Mauriès, 1987: 161), tal período só terá vindo a ser posto em causa com o aparecimento de um outro estatuto entretanto conferido ao fenómeno da representação gráfica, à custa, igualmente, de uma racionalidade diferente sob o ponto de vista histórico, filosófico e linguístico. E talvez agora se compreenda melhor, atendendo a algumas das questões que fomos levantando a partir de Derrida, em que medida a gramatologia derridiana é, fundamentalmente, a desconstrução da “(...) história da metafísica [que] sempre atribuiu ao *logos* a origem da verdade em geral: a história da verdade, da verdade da verdade, foi sempre (...) o rebaixamento da escrita e o seu recalçamento fora da fala «plena»” (Derrida, 2006: 4). Porque o halo da fala, da *phonê*, terá correspondido a um dado período histórico que veio permitir a organização do mundo enquanto presença, e a ideia de sujeito enquanto “ser presente” no mundo. Derrida qualifica este período de “económico”; dir-se-ia que Platão terá dado início a toda uma lógica de simplificação da complexidade orgânica da escrita. Mas terá sido igualmente um período de produção de uma *diferença*, a ausência relativamente à presença, sempre visível, além disso, no “sistema de ouvir-se-falar”, que é a presença de si a si, a escrita de *porta-voz* (*id.*: 9). A história da filosofia terá, assim sendo, produzido uma história assente na palavra, ao mesmo tempo que à «escrita» lhe reservou um estatuto menor. Porque para Derrida, a escrita corresponde a uma disputa significante, ela marca o “advento do jogo” onde as estruturas se rompem, produzindo-as, reenviando-as, ela é sempre o suplemento de outra escrita. Quererá isto dizer, portanto, que, como sistema de notação, e uma vez inscrita num plano, a escrita supõe um “espaçamento”, que não é contínuo relativamente à linguagem falada, não nota, nem

imagina, é *rasto*³⁴. Deste modo, Derrida propõe uma concepção de escrita que não corresponderá apenas à ideia de um “sistema por inventar, de uma característica hipotética ou de uma possibilidade futura” (*id.*: 69): a língua oral pertencerá à escrita, e nessa medida, ela é o espaço (e o tempo) antes de toda a linguagem “natural”, “original”, “intacta”. Por esta via, a “arquiescrita”, tal como ele a concebe, seria o espaço em que o trabalho sobre a diferença estabelecida entre fala e escrita ocorre. A escrita, sob o ponto de vista histórico, ter-se-á sempre constituído para significar “o mais temível da diferença”, isto é, a ameaça relativamente ao “dentro” (à língua) e “desde o seu começo”. Ora, se genericamente escrita significará inscrição, Derrida veio considerar que ela abrangeria todo o campo dos signos linguísticos. E neste aspeto, a sua leitura tornar-se-á crítica quanto à maneira pela qual a ciência saussuriana veio conceber o signo e as relações estruturais entre o significante e o significado (cf. Nota 25). Com efeito, a dualidade estabelecida pela linguística moderna, constitutiva da definição de signo, é desde logo questionada por Derrida ao considerar que ela veio arrastar a desvalorização do significante, já que a distinção entre o sensível (significante) e o inteligível (significado), implicou todo um apagamento do primeiro. Não que Derrida rejeite a existência de tais distinções, tratar-se-á mais de repensar o modo pelo qual elas se instauraram ao nível de uma ideia de verdade (de consciência?) e do que reenviaram para a linguagem. Quando Saussure diz, citado por Derrida, que língua e escrita são dois sistemas distintos, e que “a única razão de ser do segundo é representar o primeiro”, além de estar a referir-se à escrita fonética, estaria igualmente a reproduzir o “rasto” metafísico e ontológico de uma essência universal. Por outro lado, toda a lógica de perspetivar a escrita como um objeto científico, analisável como que num segundo plano, terá instituído ainda as diferenças entre o dentro e o fora, a presença e a ausência, a realidade e a aparência, inscritas no próprio pensamento estruturalista moderno.

A noção de que se escreve como se fala, cuja lealdade Saussure terá previsto à luz de uma ideia de “pensamento-som” (*id.*: 44), terá sido, porém, segundo a análise de Derrida, objeto das mais diversas inquietações. Dado o perigo de o signo escrito poder

³⁴ As traduções de francês para português das obras de Derrida lidam com diversos tipos de questões lexicais, dado o próprio estilo de escrita de Derrida. As traduções para português de “trace”, no sentido das marcas deixadas por uma ação, ser ou objeto, referem o conceito de rasto para melhor exprimir o sentido que Derrida lhe dá, isto é, “(...) arquifenómeno da “memória” que é preciso pensar antes da oposição entre natureza e cultura, animalidade e humanidade, etc., pertence ao próprio movimento da significação, está *a priori* da escrita, que se inscreva ou não, sob uma forma ou outra, num elemento “sensível” e “espacial” que se denomina “exterior” (*id.*: 86-87)

vir a misturar-se com a imagem da qual a fala resultaria, tal facto seria visto como uma usurpação do “papel principal” da palavra. A questão visual, portanto, apenas interessaria sob o ponto de vista técnico, da transcrição do som. O problema maior seria talvez admitir-se que também se fala como se escreve, e este aspeto, por si só, era como gerar uma alteração na terminologia do edifício linguístico. Derrida propõe, contudo, uma inversão no modo pelo qual a hierarquia saussuriana estabeleceu as diferenças, não só em termos de valor, como de ciência, de poder, e de texto. Construído como a base do símbolo natural da língua, o signo surgiria, desde a sua versão positivista, dentro da relação entre a voz e o sentido, entre o elemento fónico e o conteúdo. E a significação, se sempre foi vista na fronteira da interação entre elementos naturalmente diferentes, traria consigo relações semióticas, analisadas também pelo domínio da psicologia e pela sua implicação na vida social. As múltiplas interdependências que existem entre a linguística, a psicologia e a sociologia trouxeram, ao panorama da linguagem, um conjunto de noções e predicados, de cujos efeitos ainda hoje a educação da escrita e da leitura se pode servir. Haverá no entanto, na história das escritas, e no modo pelo qual a ciência veio legitimá-la, uma tendência para se sobrevalorizar uma lógica binária, não só sob o ponto de vista da fala, como da própria escrita, isto é, da linguagem. É justamente por esta tradição assentar numa dualidade incommunicante, que Derrida dará à questão do *sentido* um privilégio notório, cuja presença, segundo ele, terá estado sempre de fora das pesquisas europeias na área da linguística, desde Saussure. O que “enceta o movimento da significação”, na sua perspetiva, “(...) é o que torna impossível a sua interrupção. A própria coisa é um signo”³⁵. Por outras palavras, excedendo e englobando a linguagem, a escrita, ao ter a marca de uma significação em constante reenvio, não parece comportar agora qualquer espécie de cunho transcendental, cuja direção seria, ou na verdade sempre foi, dada pelo significado: “só há signos havendo sentido” (*id.*: 61), dirá depois. Ergue-se, assim, uma forma diferente de colocar a problemática da escrita, a partir do momento em que se abandona um território definido, cujas regras sempre terão servido para a demarcação das escritas e de uma história, considerada pela própria história, como viva e clássica. Neste ponto de vista, a História

³⁵ Referindo-se aos trabalhos de Charles Pierce, Derrida concebe o signo como um movimento que joga com toda uma nova conceção do sentido da “representação”. O signo dirige-se sempre a alguém, e por isso, a “tal própria coisa”, aproveitando uma das suas passagens, (...) é desde sempre um *representamen* subtraído à simplicidade da evidência intuitiva. O *representamen* funciona somente suscitando um *interpretante* que torna-se ele mesmo signo e assim ao infinito. A identidade a si do significado se esquia e se desloca incessantemente. O próprio *representamen* é ser si e um outro, de se produzir como uma estrutura de remessa, de se distrair a si.” (*id.*: 60.)

é produtora de um movimento descontínuo de significação diante das próprias escritas, mas cuja ação é apagada na origem. Na perspectiva de Derrida, as diferenças entre a voz e a imagem, herdeiras do *logos* e da *phonê*, produzem e constituem textos, bem como cadeias e sistemas de “rastros”; enquanto “signo”, a escrita é diferença e articulação, não se fixando numa única instância.

Um dos aspetos, entre muitos outros, que terá reabilitado uma conceção de escrita enquanto “encadeamento das diferenças”, dever-se-á a uma nova consciência construída à volta do signo e do fenómeno escritural. E muito se deve a Derrida esta reanimação da escrita, sob o ponto de vista linguístico, mas não só. A respeito dos seus trabalhos, Barthes e Mauriès dirão que eles “modificaram de forma decisiva a análise da escrita”, muito embora, mais à frente, também considerem que, mercê dos próprios conceitos construídos por Derrida, algumas das suas reflexões ter-se-ão tornado demasiado complexas. Mas Derrida refere-se igualmente aos trabalhos de Roland Barthes, cuja proposta de inverter o programa de Saussure, para quem a linguística seria o padrão geral da teorização dos signos, ter-se-á tornado indispensável para que a semiologia não se enclausurasse na “metafísica logocêntrica” da (nossa) “civilização de escrita”. De facto, submetida a uma linguística historicamente traçada na base de uma dualidade (significante/significado), e imersa numa sociedade onde a escrita fonética emerge enquanto “sentido do ser” (*id.*: 63), uma reflexão sobre o movimento dos signos, que é imprescindível à escrita, ficaria determinada pela ordem da palavra (*logos*). Mas é no entanto a expressão de uma nova leitura do fenómeno da escrita que, a partir da década de sessenta do séc. XX, viria a modificar o discurso no qual a história a inscrevera. Tratar-se-ia de reconfigurar a “identidade” da escrita sob o ponto de vista das suas propriedades, sempre relativas, é certo, mas não mais encaradas como que dependentes de outros sistemas de representação gráfica, como a pintura ou o desenho, ou da própria ideia de língua e de fala. Se por um lado ela traduz, agora, uma espécie de negação do jogo histórico, pelo qual o seu sentido terá sido reduzido a um conceito, a uma estrutura, a um significado, por outro, ela viria a ser pensada enquanto “aventura do significante”, e no registo da própria simbolização do sujeito.

A segunda metade do séc. XX assistirá, igualmente, a uma revalorização das leituras psicanalíticas da escrita, reenquadradas sob o ponto de vista de uma crítica aos fundamentos de uma linguística moderna e que ter-se-ão disseminado ao nível de um novo pensamento, dito “pós-moderno”. O problema da escrita, ou a análise da escrita

em termos da sua ligação ao sujeito, vem a implicar o problema da metáfora, porque ela surge enquanto metáfora do próprio desejo, do corpo, da memória e da origem. A palavra e a escrita, na análise psicanalítica, mais do que se substituírem, serão “permeáveis num jogo sobre o significante”, é a escrita que passará a definir “a metáfora do que não pode apreender-se senão metaforicamente”, ela simboliza a falta e o meio pelo qual o sujeito poderá aceder aos “diversos fragmentos do seu desejo” (Barthes & Mauriès, 1987: 168). Neste contexto, Lacan viria a sugerir que há um “traço” imanente no sujeito, uma marca desencadeadora do seu processo constitutivo, e que inscreveria a fantasia no corpo e a relação deste com o Outro. O corpo, lugar de inscrição de si e da alteridade, traz a marca da linguagem, materializa o traço (do gozo, do prazer, do saber), ao mesmo tempo que é o espaço da subjetividade. Nesta medida, toda a perspectiva lacaniana vem, com efeito, incidir sobre a escrita como significante. Os atos de escrita (em psicanálise, em literatura) serão as vias pelas quais o inconsciente comunica com os seus processos primários, quando é o sujeito a encontrar-se (lançar-se?) com as suas próprias pulsões e resistências. A prática de “escrita automática” – aquela que falaria do fundo do sujeito – parece ser um bom exemplo de como a escrita passa efetivamente pelo corpo, *repetindo-o*, fora da lógica instituída do saber³⁶. Porque a escrita passaria a ser encarada como espaço de dispersão e de travessia, a materialidade que indica uma diferença (de linguagem, de estilo, de razão), rompendo o *continuum* do mundo, estabelecendo um singular. Para Lacan, seria o prazer a assinar uma inscrição, isto é, um lugar no tempo e no espaço nunca esgotado num único traço. À semelhança de um espelho, a escrita assinalaria a fratura do sujeito, a sua resistência a um desejo de unidade, o surgimento da ficção. Mas ela implicaria a referência ao real, à palavra, e por isso mesmo, ela traria o interdito, o impossível. Se é a palavra que constitui a verdade, seria no entanto preciso, de alguma maneira, e tal como Lacan refere, “dizer a própria palavra”, o que, segundo ele, “é o que não pode ser dito enquanto palavra”, porque ela “não se pode apreender a si mesma”: a palavra apenas pode exprimir a verdade, segundo Lacan, de um modo mítico (Lacan, 1980: 47). A

³⁶ Em Lacan, a questão da “repetição” relaciona-se com a recuperação do “traço unitário” do sujeito, isto é, o espaço em falta (desejo) conduz sempre o sujeito a procurar o que perdeu, mas a sua repetição não será nunca a mesma: se assinala uma perda, a repetição constitui-se no próprio desejo. Assim, e identificando “o saber como gozo”, Lacan diria que “(...) o saber está, em certo nível, dominado por necessidades da escrita, o que culmina em nossos dias num certo tipo de lógica. Ora, esse saber, ao qual podemos dar o suporte de uma experiência que é da lógica moderna (...) esse tipo de saber, é ele que está em jogo quando se trata de medir na clínica analítica a incidência da repetição. Esse saber (...) vem a ser meio de gozo, do gozo precisamente na medida em que ultrapassa os limites impostos, sob o tempo do prazer, às tensões usuais da vida” (Lacan, 1969/70, in Bento, 2004: 209).

palavra não pode ser “dita”, ela não é uma verdade objetiva; se assim é, a escrita sinalizaria o desejo de ultrapassar a imposição de todos os seus limites.

Para além da língua

A história da escrita, herdando uma reflexão filosófica que, nas últimas décadas veio reenviar o seu sentido para novas direções, parece ter vindo “reunir-se” com uma conceção total de sujeito, aquele que agora passaria a ser descrito igualmente enquanto *escrita*. O sujeito, entidade ontologicamente inscrita, é também uma entidade que *se inscreve*, escreve no corpo os traços do Outro, da sua linguagem, do que não lhe é possível criar, porque o desejo não pode ser nomeado. De uma tensão constitutiva da falta e do desejo, a escrita surgirá enquanto espaço de si, mas igualmente espaço vazio de sentido, completo pela distância entre o que o signo fixa (palavra) e o que ele é sempre capaz de repetir. Porque o signo (escrito) seria agora, ou sempre terá sido, o ponto de partida de um discurso, ele dirige-se, mas não como um contrário. Seria de pensar a escrita no registo de uma infinidade, a par de uma conceção alargada de linguagem, inscrita na própria escrita. Mas o certo, é que a própria escrita alfabética, aquela que hoje se inscreveu na razão da história, sempre pressupôs um jogo. Na sua relação com o sistema fonológico da língua, a escrita vem estabelecer um certo desvio, comporta oscilações, uma flutuação, um movimento: é o que permitirá os jogos de palavras e toda a criatividade ou os vários estilos de escrita que conhecemos (Cazade & Thomas, 1987). Porém, na verdade, quanto mais a história, ou as práticas de escrita no seu todo, vieram aproximar-se de uma escrita reduzida na sua dimensão alfabética, menos uma conceção alargada, e diferenciada, de linguagem terá sido valorizada. Este terá sido um dos preconceitos, voltando a Jean-Louis Calvet, que de algum modo veio orientar a perspetiva histórica das escritas. Acreditando-se num sentido fragmentado de língua, isto é, nas suas modalidades oral e escrita, ter-se-á reforçado uma ideia, além disso legitimada pelo conhecimento científico, de que uma escrita incapaz de reproduzir a língua falada seria sempre uma escrita incompleta (Calvet, 1996). Para Calvet, e aproveitando para fazer um apontamento final, não só a escrita nunca terá servido, apenas, para transcrever a língua, como a própria história das escritas nos vem mostrar

que, face ao problema do signo e da sua mensagem, não haverá uma solução perfeita, definitiva, acabada. Com efeito, a escrita sempre tocou todos os aspetos da vida humana, e não só a de carácter alfabético. Haverá, com certeza, a tendência para situarmos o sistema particular de escrita alfabética no centro de uma história que veio coincidir, do mesmo modo, com o próprio sistema de aprendizagem do alfabeto, e com a descrição objetiva de todas as “outras formas de escrita”, “exóticas” face à cultura ocidental. Porém, para muitos teóricos e teóricas deste campo, a justificação linguística das diversas formas de escrita dá-se pelas propriedades intrínsecas que as definem e diferenciam, e não por, apenas, terem servido para representar graficamente a língua. Na verdade, a ideia de que a escrita, uma escrita, depende do tipo de sociedade onde vem a surgir constitui-se, agora para Albertine Gaur, num dos outros preconceitos que apontámos em cima. A história das escritas, se por um lado abre a perspectiva das diferentes tentativas que as sociedades encontraram para transcrever o fenómeno da oralidade, por outro, dá-nos a perceber que a escrita “não cria novas civilizações”, muito embora as sociedades, ao longo do tempo, tivessem, de facto, construído novas formas de armazenamento de informação (Gaur, 1990). Gaur prefere, portanto, falar em “armazenamento de informação”, quando se refere à “essência e à razão da escrita”, dado considerar que, desse modo, todas as formas de escrita passam a possuir o mesmo valor histórico e social.

Este aspeto é igualmente referido por Goody, ao mencionar as implicações dos sistemas gráficos de escrita no fenómeno da organização social. Para ele, existirão três níveis relacionados que ilustram o impacto da história da escrita e dos alfabetos: o armazenamento (a comunicação entre gerações), a comunicação (no interior de uma geração) e os seus efeitos cognitivos internos (Goody, 1993). Em primeiro lugar, Goody aponta em que medida ter-se-á tornado “revolucionário” o facto de a escrita ter vindo permitir a transmissão de informação não genética entre diferentes gerações. Porque o signo, neste caso, o símbolo, tem a capacidade de estar no lugar de outra “coisa”, e de a representar na sua ausência; a escrita não tem o face a face. Este fenómeno veio possibilitar a reconstrução do passado de um modo totalmente diferente, e integrá-lo no presente à luz das ideias de “conservação” e de “acumulação”. Já no que toca a organização social, os sistemas de escrita, desde a Mesopotâmia, parecem ter acompanhado sempre o surgimento de atividades comerciais baseadas na notação, e a elaboração de dispositivos burocráticos, como o imposto e o direito, apoiados no código escrito. Vimos, anteriormente, de que modo a racionalidade económica parece ter estado

na génese das transformações sociais introduzidas pela escrita. Por outro lado, a escrita em si, ao traduzir-se num «sistema» que veio reduzir o número de signos, ter-se-á tornado potencialmente ilimitada, dada a sua capacidade de transcrição fonética da palavra e o seu acesso generalizado a todos. É neste ponto que, de uma maneira muito mais visível, a escrita, e o alfabeto, ter-se-ão tornado como que objetos *fetiche*, ao traçarem a linha que viria a ligá-la ao poder, sobretudo desde que a figura do “escriba” terá surgido na sociedade suméria. Reservada a alguns, como também já o dissemos antes, a escrita surgirá como apanágio do conceito de “cidadania”, nem que à custa de fenómenos de exclusão e de privilégio, esse conceito se formasse. Ora hereditário, ora fruto da exegese, o privilégio do escriba viria a ligar-se à figura de um Estado (de um território), através do qual a sua potencialidade crítica poderia ser gerida e controlada. De facto, e uma vez que a escrita é abertura do pensamento, é pensamento crítico, ela terá sempre sido vista também do lado da ameaça, e por isso é que ela nunca veio a conviver harmoniosamente com regimes totalitários, religiosos ou políticos. Ela continuaria a guardar uma espécie de segredo (apropriado), torna-se ao mesmo tempo expressão de uma identidade e a marca de uma propriedade. Talvez por isso, atribuir-lhe, mesmo do ponto de vista da história, a evidência universal de que ela *comunica*, parecerá, no mínimo, ignorar tudo aquilo que ela esconde e separa.

Veremos agora, de seguida, e dada a problemática de estudo deste trabalho, de que modo as questões da ciência e da literatura vieram contribuir para a emergência, não só de uma perspectiva de escrita considerada “moderna”, como do lugar simbólico que aí foi atribuído a escritores e artistas, enquanto atores privilegiados na produção das grandes meta-narrativas de «relação com a escrita». Julgamos que este trajeto teórico é indispensável à produção do nosso campo de investigação.

CAPÍTULO II

CIÊNCIA, ESCRITORES E LITERATURA: A EMERGÊNCIA DE UM SENTIDO MODERNO DE ESCRITA

1. Nas fronteiras entre a arte e a ciência

Em *Escritores, Intelectuais, Professores*, uma publicação dos inícios dos anos 1970, Roland Barthes considera que a investigação está ao lado da escrita³⁷. Nas suas palavras, a investigação é “uma aventura do significante”, da qual se espera, mais do que a repetição da evidência, uma produção de crítica e de paradoxo, indo muitas vezes contra o método fundador das suas razões ou direções iniciais. Para Barthes, o método existe para ser contrariado, pelo menos num dado momento da investigação, e destituído do seu privilégio enquanto «Lei». Quer isto dizer que a sua exigência, quando tomada em absoluto, bloqueia o desejo e a dispersão, cujo espaço é, no fundo, o espaço da escrita e da criação do Texto, o único resultado «verdadeiro», segundo ele, de toda a investigação. Se tudo se passa no método, “não resta mais nada à escrita”: (...) o investigador repete que o seu texto será metodológico, mas esse texto nunca vem...” (Barthes, 1975: 41); por outros termos, quando desprovido do «espaço da escrita» o trabalho torna-se estéril. A fixação no método, à sua força de Lei, pode por isso tornar-se num perigo. E a outra face deste “perigo” é o sentimento de que o sujeito pode passar a ser o seu dono. Num ou noutro caso, impede-se que se descubram as reais “implicações de um processo”, os “álibis de uma linguagem”: ser crítico, assumir a responsabilidade pela produção de uma crítica, por em situação crítica os pedidos em torno dos quais a investigação se faz, são estes os fins que justificam a inevitabilidade do método. Mas num outro momento, o trabalho de pesquisa é um trabalho efetuado num plural de lógicas, onde o método não é mais do que uma perspetiva – ou, diria Barthes, “uma vista inserida no texto” – a partir da qual e entre tantas outras o investigador constrói uma certa visualização gráfica do que lhe é possível conhecer.

³⁷ Texto originalmente publicado em “Tel Quel”, n.º 42, outubro de 1971

Sendo assim, se há um método a ser destituído, significa isso que a escrita do Texto, é a escrita que não se contenta com a simples ligação lógica e esperada das palavras. Se há um método a contrariar significa isso que “escrever” consiste em ultrapassar os limites impostos pela sua ordem e que a investigação, vista aqui também como um Texto, nunca é, diríamos nós, uma produção acabada. O questionamento de Barthes, se aparece à luz de um tempo no qual a escrita e a investigação sobre o discurso literário vivem momentos de intenso debate académico, ele decorre igualmente do facto de a própria noção de cientificidade já não se reportar a oposições demasiado rudimentares, pelo menos desde que se reconheceu que a “toda-poderosa-ciência” deixou de ser cartesianamente científica. Mas Barthes não esquece que os séculos que o distanciam de Descartes são séculos de cujo rumo deriva um tipo-ideal de saber científico assente na racionalidade do método, principalmente como recurso e solução do conhecimento, ainda hoje presente em vários campos das ciências ditas exatas.

Ao considerar que a investigação científica está ao lado da escrita, Barthes propõe, ainda que indiretamente, que reconsideremos as clássicas dicotomias com que aprendemos a olhar os campos do saber científico e artístico. O «Método», essa meta-experiência do experimentalismo científico, não se constituiu apenas numa forma de, racionalmente, olhar, medir e simplificar os fenómenos da natureza: ele constituiu-se na experiência do «ideal», aquilo que Judith Schlanger chama, em *A Vocação Moderna*, “o desejo de tudo saber” (Schlanger, 1998). Desde a modernidade científica, e reforçada pelos positivismos dos sécs. XIX e XX, a dicotomia entre o mundo do “irracional” (arte) e o mundo do “racional” (ciência) constituiu-se como que na dicotomia entre o mundo dos valores e dos factos, o subjetivo e o objetivo, o intuitivo e o indutivo. Encerrado numa vida de pensamento, o cientista moderno fará uso de um método que lhe permite, não só analisar a factualidade natural do mundo, como produzir um tipo de saber, cujo resultado é acervo de outros resultados. A perspectiva de um saber enquanto resultado pertence a uma lógica de conhecimento formulada na base de um todo finito, cujas propriedades físicas e observáveis podemos sempre conhecer. Segundo o princípio da demanda, o método será o instrumento no qual o cientista pode refletir a sua razão, a sua e a de todos, como o herói que depois de uma longa viagem reencontra em casa os ecos da glória. Definitiva, verdadeira, a conquista do saber é em si uma resposta; o método não é mais do que o «meio» para aí se chegar integralmente. E por isso mesmo é que, significando uma esperança, a sua experiência é aquela que supõe sempre uma

descoberta, não só técnica e prática, como inteiramente útil. De acordo com esta perspectiva, o espaço da escrita, puzzle final do trabalho científico, torna-se o espaço de cujo corpo o problema – ou o “enigma”, para usarmos a expressão de Kuhn – está ausente; o “texto científico” é a descrição objetiva, definitiva e pura do real observado, o domínio onde a revelação da «verdade» passa a adquirir uma certa espiritualidade.

É justamente Thomas Kuhn (1989) quem, num trabalho dedicado à análise das tensões científicas, propõe que se reflita no *padrão de diferenças relacionadas* entre os campos da ciência e da arte. Segundo ele, existem paralelos próximos entre ciência e arte, e Kuhn recorda que as “semelhanças” terão surgido, a ocidente do pensamento, como uma “revelação”³⁸. No entanto, admitir-se a existência de paralelos próximos, é diferente de se dizer que ciência e arte são a mesma coisa, ou, pelo contrário, que os seus mundos se distinguem por uma total oposição. Para Kuhn, a distinção entre ciência e arte – ou entre o artista e o cientista – é feita no âmbito de uma determinada análise, cuja superfície apenas parece tomar em consideração o desenvolvimento de aspetos particulares a um mundo e a outro. Uma análise minuciosa deverá ser capaz de, nas suas palavras, “(...) revelar o óbvio: que a ciência e a arte são empreendimentos muito diferentes”, ou pelo menos, continua ele, “(...) assim se tornaram durante o último meio século” (Kuhn, 1989: 408). Apenas desenvolvendo aquilo que, segundo ele, faz parte do “nosso aparato analítico subtil” é que as distinções nos parecem escapar. Contudo, e rejeitando a ideia de uma “constelação estável de valores” (*id.*: 416), Kuhn prefere considerar, numa primeira instância, a “semelhança fundamental” entre ciência e arte, momento ao qual propõe-se descobrir e aprofundar um certo número de diferenças relacionadas. Esses “paralelos” por si enunciados, ainda que inscritos numa conceção de desenvolvimento, cuja «estrutura pura», à época, Kuhn perfilha, estabelecem-se a partir de três áreas (os produtos, as atividades e o público), ponto de entrada, segundo ele,

³⁸ Não deixa de ser curiosa a escolha de Kuhn pelo termo “revelação” ao comentar as relações entre ciência e arte. Partindo de uma primeira abordagem de Hafner, para quem, e como o próprio Kuhn cita “quanto mais cuidadosamente tentamos distinguir o artista do cientista, mais difícil se torna a nossa tarefa” (Hafner refere-se justamente à tarefa de fazer história da ciência e da arte), Kuhn considera, provocado por algumas das suas observações, que, para ele, como para Hafner, “(...) as semelhanças da ciência e da arte surgiram como uma revelação”. Contudo, essa mesma “revelação” não pode esquecer a “diferença vital”, sob o ponto de vista do significado da *estética*, que se impõe num e noutro domínio, especialmente no que toca a *estética* dos respetivos objetivos e produtos. Afirmo Kuhn, “(...) seja qual for o significado do termo «estética», o objetivo do artista é a produção de objetos estéticos; enigmas técnicos são o que ele deve resolver em ordem a produzir tais objetos. Para o cientista, por outro lado, o enigma técnico resolvido é o objetivo, e a *estética* é uma ferramenta para a sua obtenção.” (Kuhn, 1989: 411). Linhas antes, diz ainda Kuhn que a *estética*, na ciência, constitui-se como um critério de escolha entre teorias comparáveis, raramente é um fim em si, é mais um “guia para a imaginação”, na persecução da “solução de um enigma técnico intratável” (*id.*: 410).

“para o ainda evasivo problema da discriminação”. No seu conjunto, os mundos da ciência e da arte enfrentam problemas persistentes de natureza técnica, os quais são objeto e objetivo de resolução no “prosseguimento dos seus ofícios”. Diz Kuhn que cientistas e artistas são guiados por “considerações estéticas” e governados por modos de percepção pré-estabelecidos, referindo-se em que medida a ciência assenta numa racionalidade dos meios (estéticos), enquanto o trabalho artístico reconhece a estética enquanto memória e objetivo de “vanguarda”. De facto, no campo da arte, a questão da vanguarda é inseparável da problemática da continuidade (a arte e o artista enquanto produtos de “escolas estéticas” e “heróis” seus semelhantes). Em ciência, no entanto, o trabalho do inovador realiza-se no quadro hierárquico e restrito da lógica da descoberta individual, principalmente por relação às descobertas de cientistas passados, e quase sempre por meio da fuga à banalização.

A questão da vanguarda não se confunde com a natureza da inovação criativa das ciências, cujo problema, como é sabido, Kuhn havia já explorado na teoria das revoluções científicas³⁹. Preferindo deslocar a questão para a área do “público”, Kuhn preocupa-se antes com a sua “ampla indiferença”. O público é visto por si como um consumidor de produtos artísticos e tecnológicos, mediatizado pelas instituições que o constroem. Se nas artes, cuja audiência é mais vasta, a rejeição pública procede por meio de critérios estéticos ou de géneros (a rejeição de determinado estilo de pintura, de música ou de literatura), já nas ciências Kuhn considera que ela tende a ser “para a ciência no seu todo”, um problema além disso influenciado pelo facto de a audiência pública da ciência tender a ser, apenas, uma audiência de cientistas. A audiência científica, e porque está na posse de uma linguagem que lhe permite avaliar, descodificando-o, o nível de autenticidade em ciência, torna-se o ponto de partida e de

³⁹ Situando-se num ponto de vista descontinuista, os conceitos de “paradigma”, “ciência normal” e de “ciência extraordinária” são centrais na análise que Kuhn empreende enquanto filósofo das ciências. Como “rutura” (luta entre escolas científicas), a “ciência” não procede por processos cumulativos, correspondendo antes a processos de descontinuidade e conflitualidade epistémica, cujas tensões se refletem nos diferentes discursos epistemológicos, enquanto “paradigmas”. Contestando um certo número de teses mais características do positivismo clássico (muito embora, ele próprio, acusado mais tarde de defender uma posição “positivista”), Kuhn verifica que o progresso científico defendido por Karl Popper ainda carece de investigação sobre o modo pelo qual se deve compreender o desenvolvimento das ciências, porque apesar dos “sucessos”, existirá, segundo ele, uma fraca discussão entre cientistas, cuja orla estará ainda restrita a pequenas comunidades e audiências de público. Prefere por isso acreditar que o «discurso crítico e criativo» em ciência só reaparece em momentos de crise paradigmática, superada que seria pelo aparecimento de paradigmas alternativos, os quais, uma vez em confronto, tornar-se-iam capazes de solucionar um enigma. Este é o período extraordinário da ciência, que contrasta com um período «normal» em que a comunidade científica trabalha a partir de um paradigma estabelecido. Como ele próprio escreve, só os cientistas “(...) olham criticamente para o seu trabalho, e só os seus juízos afetam o desenvolvimento ulterior da sua carreira. Os cientistas que tentem encontrar uma audiência mais ampla para o trabalho profissional são condenados pelos seus pares.” (*id.*: 412).

chegada de uma narrativa contada, quase sempre, de um modo individual, valorizando-se a ação, a análise e a utilidade da descoberta realizada. A espécie de profissão de fé, usando o termo de Schlanger, com que o cientista se lança na resolução dos enigmas científicos, torna-se uma autoridade dentro do círculo de cientistas que a geram. Mas esse grau de autenticidade é inseparável do modo pelo qual a comunidade científica deve olhar o conjunto de enigmas, não só como tendo sempre uma solução, como, e sobretudo, a melhor de todas. Ora, não só Kuhn, como, ainda que sob outro ponto de vista, também Schlanger na obra referida atrás, ambos consideram que neste ponto reside uma outra diferença fundamental no tipo de relação que a arte e a ciência mantêm com a problemática da “descoberta”. Para lá da clássica divisão entre processos e produtos, a descoberta artística, vista aqui como uma narrativa estética, é uma descoberta de continuidades revolucionárias (vanguardas, obras de arte, etc.), cujos processos são em si considerados “descobertas” (os esboços, as notas, os ensaios, as primeiras versões, etc., são tão ou mais valorizados do que os produtos *estéticos* finais). Kuhn, a propósito, refere que se perguntarmos a um cientista (experimental, acrescentaríamos nós) por que motivo o seu trabalho é parecido com o de Einstein, e não com o de Galileu ou de Newton, ele responderá que, independentemente das contribuições científicas de Galileu e Newton, esses cientistas estavam «errados». E adianta, “(...) o meu problema, portanto, é saber o que toma o lugar de «certo» e «errado», «correcto» e «incorrecto», numa ideologia que declara morta uma tradição, mas vivos os respectivos produtos” (*id.*: 414). E daí conclui que, ao contrário da arte, a ciência destrói o seu passado. Não que a arte não torne morta uma “vanguarda” (aparentemente livre da procura da verdade) mesmo antes de ela se assumir enquanto tal. Para isso, bastará o juízo social, moral, ou a crítica, que por vezes não se distancia muito desse tipo de juízo. A resposta coletiva, do público, a resposta contemporânea a uma vanguarda artística coloca, do mesmo modo, uma ameaça. E talvez por isso é que um grande número de obras apenas é valorizado ou fora do tempo em que se criaram ou por audiências também elas especializadas e no domínio de determinados códigos artísticos.

Mas a posição de Kuhn recai sobre o valor “radicalmente diferente” que, segundo ele, é dado à inovação por cientistas e artistas. Mudar de estilo, questionar paradigmas, procurar inovar significa, se quisermos voltar à figura daquele cientista citado em cima, declarar como errado o trabalho científico dos seus anteriores mestres. É uma perda que se ganha, uma crise que se evita. E contudo, tendo o mérito de

assinalar a necessidade de uma inovação, a crise científica é sempre paradigmática, e por isso uma crise cognitiva e metodológica. O equívoco maior parece estar, para Kuhn, no afirmar que a ciência, ao contrário da arte, possui uma lógica cumulativa (sem crises internas) e que a ideia da revolução estaria sempre do lado da atividade artística. A contribuição maior de Kuhn para o problema das relações entre estes dois mundos situa-se, portanto, ao nível dos «paradigmas» que os diferenciam. No que toca a ciência, o conceito de paradigma tornou-se central na análise das suas crises internas, e Kuhn veio contribuir para que se superassem as tradicionais oposições entre os mundos dos factos e dos valores, ou entre o objetivo e o subjetivo, oposições essas que mais não fazem do que confirmar a lógica instituída em cada um desses mundos. A crise de paradigmas, sintoma de uma ciência que opera por mudanças e proliferação de teorias rivais, implica a noção de racionalidade e dos seus limites. Kuhn considera que um paradigma entra em crise, isto é, em discussão, quando a comunidade científica deixa de se interessar pelos mesmos problemas. O debate em torno da escolha de uma nova teoria é um debate cujos pressupostos não são apenas de natureza intrateórica (lógica, matemática formal, prova empírica, etc.), visto que tais pressupostos derivam igualmente de critérios de escolha histórica, política e intuitiva. A mudança de paradigma é em grande medida uma mudança de programa de verdade, não necessariamente indicativa da Verdade. Os “clarões da intuição”, aos quais Kuhn se refere, são aqueles momentos em que a ciência se «liberta» de critérios intrateóricos, através dos quais a passagem para um outro paradigma é muitas vezes brusca e inesperada. Em *La Structure des Révolutions Scientifiques*, obra anterior à que temos vindo a referir, Kuhn escreve,

“(…) dans la évolution des sciences, l’étude historique du changement de paradigme révèle des caractéristiques tout à fait semblables. (...) Le choix entre des paradigmes concurrents s’avère être un choix entre modes de vie de la communauté qui sont incompatibles. (...). Dans une discussion concernant les paradigmes, les prémisses et les valeurs communes aux deux parties ne sont pas suffisantes pour permettre une conclusion sur ce plan; (...) il nous faudra donc étudier non seulement la force des arguments tirés de la nature ou de la logique, mais aussi les techniques de persuasion par discussion qui jouent un rôle au sein de ces groupes assez particuliers qui constituent le monde des sciences.” (Kuhn, 1983: 135-136)⁴⁰

⁴⁰ E, mais à frente, continua Kuhn “(...) le choix entre des paradigmes concurrents pose régulièrement des questions qui ne peuvent être résolues par les critères de la science normale. Dans la mesure (non moins significative parce que incomplète) où deux écoles scientifiques sont en désaccord sur ce qui est problème

É no que toca a discussão paradigmática “dos modos de vida da comunidade”, comparáveis, segundo Kuhn, à maneira pela qual a comunidade política procura abordar o problema da crise das suas instituições, que igualmente na área da ciência, entram em cena a estética (valores, sensibilidade) e a retórica (argumentação, persuasão). Colocar sob este ponto de vista estético e retórico o desenvolvimento científico é considerar que à ciência preside um profundo pluralismo teórico, cujos pressupostos já não se definem por tradições irrefutáveis. A natureza e a necessidade de perspetivar a lógica da ciência segundo o princípio da «revolução», algo que, supostamente, seria marca exclusiva de uma racionalidade artística, viriam a desencadear grandes mudanças na moderna e tradicional leitura da evolução histórica das ciências. A contribuir ainda para esta nova abordagem da ciência, estaria o “anarquismo metodológico” preconizado por Paul Feyerabend, também em finais dos anos de 1970. O reconhecimento da arbitrariedade das “normas metodológicas” científicas e a consideração de que o “conteúdo empírico” é enriquecido pelo confronto entre teorias incompatíveis, são dois dos argumentos nos quais radica a conceção de descoberta científica para Feyerabend. Correspondendo à transgressão das regras de uma metodologia, a descoberta científica não deve, segundo esta lógica, derivar de escolhas e decisões metodológicas, cujas exigências se definem, explicita ou implicitamente, *a priori*. As metodologias de investigação, anárquicas e em constante revisão epistemológica, apenas fornecerão critérios para que o cientista possa avaliar o contexto (histórico) da sua intervenção. Em si, elas não definem nem regras, nem procedimentos, porque a ciência é uma atividade regulada por fatores de ordem política e retórica (Carvalho & Carvalho, 2004). O saber científico, nesta ótica, não será necessariamente superior a outras formas de saber, dada a incomensurabilidade de teorias (rivais) e o contexto histórico onde, quer os pressupostos teóricos, quer a prática do cientista, se inscrevem.

et ce qui est solution, elles s’engagent inévitablement dans une dialogue de sourds en discutant les mérites relatifs de leurs paradigmes respectifs” (*id.*: 156). Considerando que a discussão à volta dos paradigmas é, inevitavelmente, um círculo vicioso, ela evita frequentemente que se coloque a questão que, segundo ele, surge como principal: do ponto de vista do paradigma científico, quais são os problemas mais importantes de resolução? A resposta a esta questão faz intervir todo um conjunto de critérios que deixam de fazer parte da ciência normal, derivando antes de critérios exteriores e do caráter “evidentemente revolucionário” do debate entre paradigmas. Ou seja, quer isto dizer que “(...) quelque chose de plus fondamental que les normes et les valeurs est aussi en jeu” (*id.*, *ibid.*).

Não se deixar iludir com fantasias

A problemática evocada por Kuhn sobre as relações entre ciência e arte, ao ser lida no cruzamento das perspectivas abordadas nas páginas seguintes desta dissertação, ajuda-nos a debater o papel do conhecimento em ciências sociais e humanas, no que toca as esferas da escrita, e particularmente do “literário”. Trata-se de um momento de produção epistemológica à luz de um quadro que procura situar teoricamente alguns dos princípios que estão na gênese de uma problemática de estudo, cuja construção nos parece fundamentar o objeto nela inscrito. Julgo que esta discussão terá interesse se quisermos perspetivar o fenómeno da literatura – problema no qual se investe a atividade dos escritores e que integra, portanto, o quadro sócio-empírico desta tese – no atravessamento de linguagens e discursos, cujas escalas terão surgido inscritas ora em códigos reclamados pela ciência, ora pela arte, negligenciando-se, em grande parte das abordagens, as pontes entre “as duas culturas”, isto é, o diálogo entre as ciências históricas e humanas e as ciências ditas duras, exatas. Reconhecer, hoje, a necessidade destas pontes não procura constituir-se num dispositivo de redução da complexidade que lhes é própria. Pelo contrário, e concordando com David Lodge, quando afirma que o discurso literário ainda continua a reproduzir o que chama de “falácia do dualismo” (Lodge, 2002: 17), admitir (hoje) uma lógica relacional do conhecimento e dos saberes implica, pelo menos discursivamente, a consciência das diferenças e das estéticas epistemológicas. Será a literatura um objeto científico? Não será o seu mundo aparentemente «vazio» face à materialidade dos fenómenos naturais, esses sim, passíveis de análise, utilidade e explicação? O que terão em comum os fenómenos ditos literários? Não é esta a questão que a ciência literária, desde o formalismo, procurou igualmente sempre colocar? O curso, a estrutura, a explicação. Como é evidente, o quadro instável destas questões pode ter sempre muitas leituras, sobretudo porque, talvez hoje mais do que nunca, o conjunto das linhas que nos serviram para fixar as categorias modernas do conhecimento parecem dotar-se de uma relativa abertura, menos dogmática relativamente à conceção de Ciência, mais incerta sob o ponto de vista de uma noção de “racionalidade”. Referindo Carvalho e Carvalho,

“(…) A história das ciências dá-nos a ver como, no conhecimento científico, estão alojados a subjectividade, o irracional, o simbólico e o retórico. Mario Vegetti pode

mostrar-nos como, na biologia de Aristóteles e, apesar deste, é inegável a presença irredutível e fecunda dos *kenologeia*, ou seja, do *discurso vazio*; é que há pessoas que não se convencem pela demonstração lógica, pura e dura; só se convencem pelas metáforas, pelo ‘pugilato das palavras’.” (Carvalho & Carvalho, 2004: 108)

A ideia da busca das semelhanças, da sucessão, pertencendo a uma concepção de espírito científico, sempre positiva e em rutura com as mentalidades tradicionais que veem na fé uma fonte de conhecimento, instaurou uma lógica positivista de ciência, herdada de Comte, e em tudo suspeitando daquele “pugilato das palavras” ou do poder reflexivo das metáforas. De facto, assente nos factos observados, o método experimental veio a tornar-se, não só a única via credível de investigação, como, e por esse caminho, uma autêntica concepção filosófica, cuja tradição, desde o séc. XVIII, terá influenciado uma noção geral de humanidade e de indivíduo. A maturidade intelectual, sendo exigência do que Comte considerava ser a evolução do pensamento (de um estado teológico para um estado positivo), é condição de um espírito – científico – que “não se deixa iludir com fantasias”, cuja necessária lógica exige a observação de realidades objetivas e o domínio (perfeito) de ideias rigorosas, inscritas na investigação experimental (Boavida & Amado, 2006). A “verdadeira Ciência” seria, portanto, a ciência das Leis, supondo-se a subordinação da natureza às forças humanas, prevendo e interpretando os seus fenómenos segundo um conjunto de explorações racionais. Leis efetivas, que renunciam à origem íntima dos fenómenos, são leis que «tomam corpo» num espírito eficaz, cujo ideal culmina numa metodologia, derivando de Descartes, e com extensões ainda hoje inscritas em vários domínios do conhecimento, os quais têm por objeto a classificação de factos e a aplicação instrumental de preceitos universais.

“Não se deixar iludir com fantasias”, podia ser, na verdade, a grande confissão do cientista moderno. Ela espelha toda a lógica do cientismo construída na base do evitar o desperdício, sobretudo de técnica e de tempo. Atrasar o estudo, desperdiçar o tempo do verdadeiro saber – “a ciência sólida” – é entendido como um “crime”, usando a expressão de Judith Schlanger (1998), crime esse não só moral, como económico. É Descartes, citado por Schlanger, quem, referindo-se à filologia, considera “uma perda de tempo” o estudo da escrita, da história e das línguas, esse investimento secundário e menor, essa “coisa de tão pouca importância” (Schlanger, 1998: 184)⁴¹. Todavia, a

⁴¹ Referindo-se à crítica do conhecimento erudito (o estudo da história e das línguas) produzida no contexto da ciência moderna, Schlanger argumenta que ela surge a partir de Descartes segundo um

atitude de Descartes para com o passatempo de uma ciência cujo objeto é o estudo da escrita e das línguas não pode ser compreendida à margem dos “novos ingredientes intelectuais”, cujos efeitos se fizeram sentir, segundo Kuhn, no meio e nos modos pelos quais a “incipiente” ciência moderna era praticada (Kuhn, 1989: 87). O ambiente intelectual vivido durante o período da revolução científica em meados do séc. XVII, numa primeira fase hermético e, depois, mecânico-corpuscular, terá sido um fator de grande influência na transformação das ciências clássicas (como a astronomia, a geometria, a matemática, a anatomia e a fisiologia) em ciências empíricas⁴². A gradual rejeição do misticismo hermético e o crescente interesse dado à “filosofia corpuscular” no estudo das forças naturais (de que as leis de Newton sobre o movimento terão sido, talvez, a sua face mais visível), vieram fornecer uma justificação lógica para a experimentação, já não dominada por “simpatias ocultas”, e por isso separada da magia. Subjacente a este programa estaria, no entanto, numa outra versão, o mito judaico-cristão da existência de um mundo ordenado, criado por um deus que, fora da natureza, a governa segundo leis acessíveis à razão humana. Tratar-se-ia daquilo que Prigogine e Stengers consideraram ser a «convergência», nas suas palavras, “(...) entre o interesse dos teólogos, para quem o mundo devia, por submissão total, manifestar a onnipresença de Deus, e o dos físicos, à procura de um mundo de processos matematizáveis” (Prigogine & Stengers, 1986: 87). Um deus cristão, “muitíssimo bem chamado”, surge na fundação de uma inteligibilidade do mundo, no qual a física emerge tanto contra a

princípio de “desdém”, tanto no Descartes filósofo, como no Descartes empirista. A conceção de indivíduo racional, contribuição máxima de um Descartes experimentalista, ao mesmo tempo que elege a *res cogitans* enquanto propriedade suprema, despreza e desvaloriza “a erudição” enquanto “gosto e maneira de ser, “essas figuras literárias” de “má higiene mental” (*id.*: 181). Schlanger cita a resposta de Descartes a Anne-Marie Shurmann (uma estudiosa, poeta e pintora alemã do séc. XVII), quando esta lhe fala do seu interesse pelo grego: “(...) uma coisa de tão pouca importância”, e mais à frente diz, referindo-se a esse “estranho” gosto “(...) Tinha-se também divertido [Shurmann] com essas bagatelas ainda em criança; mas, mais tarde, ao ganhar o gosto por uma ciência sólida, rejeitou-as, chegando ao ponto de, doravante, aplaudir o facto de as ter esquecido”. Schlanger admira-se; aos olhos de Descartes seria “(...) uma puerilidade e uma criança, esta preocupação com as línguas!” (*id., ibid.*)

⁴² Kuhn (1989) refere-se à influência de um novo ambiente intelectual (hermético e corpuscular) na transformação e evolução das ciências clássicas e baconianas, cujos efeitos terão sido determinantes para a revolução científica do séc. XVII. Desde Kepler até Newton, a ênfase do “hermetismo”, escreve Kuhn, “(...) ajuda a explicar o crescente interesse pelo magnetismo e pela eletricidade depois de 1500. (...) Mas a investigação atual sugere crescentemente que a maior contribuição do hermetismo para as ciências baconianas e, talvez, para toda a Revolução Científica foi a figura do *magus* [itálico nosso], preocupado em manipular e controlar a natureza, muitas vezes com a ajuda de engenhosos inventos, instrumentos e máquinas” (*id.*: 88). Por outro lado, a ênfase no “corpuscularismo” terá contribuído, de Descartes em diante, para a formulação de leis mecânicas baseadas na experimentação (com efeitos nas ciências físicas, na astronomia, e, depois, na engenharia), através das quais, continua Kuhn, “(...) já não se acarinhavam as forças de atração e repulsão entre corpos grandes e microscópicos”, mas sim “(...) movimentos naturais permanentes [que] só podiam ocorrer em linhas retas e só podiam ser perturbados por colisões intercorpusculares” (*id., ibid.*).

religião como contra as filosofias tradicionais. Criado “de uma só vez” e “atemporal”, o mundo da ciência permite ordenar o caos aparente da realidade, ao inscreve-la num regime de sentido que já não provém apenas das ilusões, ele é matemático e pode ser observado através de leis definitivas. Só os dados fornecidos pelo curso natural dos acontecimentos teriam relevância para um regime dominado pela causalidade e pelo “(...) esforço de libertar de toda a emoção a pesquisa e o conhecimento”, como refere Francis Jacob (Jacob, 1982: 30)⁴³. Questões gerais como – “Como foi criado o Universo? De que é feita a matéria? Qual é a essência da vida?” – apenas dariam lugar a respostas limitadas, enquanto questões limitadas conduziriam a respostas cada vez mais gerais. Tratar-se-ia, assim, de um universo de questões em tudo diferente de uma ordem regulada pelo obscurantismo medieval, ou por uma ontologia meramente contemplativa, própria de uma sabedoria presa à divinação. Retomando Kuhn, “(...) experimentar ou constranger a natureza era violentá-la, (...) escondendo assim o papel das «naturezas» ou formas que faziam das coisas o que elas eram” (Kuhn, 1989: 89). A fundação da ciência moderna veio representar, na história do conhecimento, uma radical mudança de paradigma, talvez aquela que mais determinou a própria conceção de história, também ela determinada pelo regime do evolucionismo positivista. O absurdo, o irracional, o que não se apreende pelos sentidos imediatos, tornar-se-iam formas de conhecimento relegadas, mesmo nos dias de hoje, ainda que segundo uma outra epistemologia, para o universo impreciso da criação, da poética, das artes. A generalização da prova, o experimentar da natureza, explicar o fenómeno observado, considerando-o o efeito visível de uma causa escondida, eis os imperativos de um tratado global de ciência. Tudo o resto, ou continuaria a ser hermético, ou – talvez pior ainda – uma mera perda de tempo.

⁴³ É Francis Jacob, no campo da biologia, para não referirmos Gilbert Durand no campo da antropologia, quem, nas últimas décadas, veio contribuir para uma análise do conhecimento científico, não só do ponto de vista da sua relação com o “saber mítico”, como do ponto de vista do papel da imaginação nos processos de explicação e de construção do conhecimento. Biólogo, Jacob não ignora em que medida a racionalidade científica, desde o fim da Renascença, assenta em processos de fragmentação e limitação epistemológicas: o conhecimento científico encontra-se formado por “ilhas separadas”, refere o autor. Aproveitando para o citar, “(...) mítica ou científica, a representação do mundo que o Homem constrói tem sempre grande parte da sua imaginação. Porque a pesquisa científica, contrariamente ao que muitas vezes se julga, não consiste em observar ou acumular dados experimentais para deles deduzir uma teoria. Pode perfeitamente observar-se um objeto durante anos sem daí tirar jamais a menor observação de interesse científico.” (Jacob, 1982: 28)

Um «destino» que vos chama

Se naquela atitude de Descartes, atrás referida, podemos ver a pretensão moderna de encarar a ciência (empírica, experimental) como um empreendimento único, independente de um saber “oculto”, ela denota igualmente toda uma desvalorização do pensamento cartesiano pelas ciências no seu conjunto, sobretudo por ciências que não se pautam pela lógica da explicação. Formas de conhecimento humano e, diríamos nós, literário (as “ciências do espírito”, como séculos mais tarde Dilthey as chamou), não possuindo um estatuto de objetividade e de cientificidade válido – pelo menos até finais do séc. XIX – fariam parte como que de um outro mundo, um universo separado da ciência. A partir de meados do séc. XIX, e de uma forma contínua, o discurso da ciência, assim perspectivado, faz do desejo de cientificidade um domínio superior, cujo objetivo é visto também ele como superior (a ciência), devendo atrair a si, na expressão de Schlanger, “espíritos superiores” (os “sábios”). Mas já desde a Revolução Francesa, cujo espírito é inseparável da influência exercida pelo “século das luzes” na Europa, existiria a forte convicção de que a ciência e as investigações científicas são edifícios necessários, úteis, não só benéficos, como indispensáveis ao funcionamento de um Estado que se quer «civilizado». Não só a Revolução, como nota Schlanger, se faz por meio da integração sócio-política do saber (sobretudo científico), como igualmente se entende que o Estado deve ancorar as suas decisões práticas no terreno universal da razão e da ciência. Como refere Schlanger,

“(…) a necessidade que o Estado tinha da ciência moderna e dos seus resultados técnicos e práticos entrava em conflito com a preocupação da igualdade, ou antes, com o ódio violento pela própria ideia de desigualdade. No final, o conflito é mais superado do que extinto, de uma forma que reconhece que a ciência, por ser bem sucedida e necessária, é um caso à parte, muito especial e bastante importante, e que a nova eficácia das suas aplicações tecnológicas separa, daí em diante, o saber científico do conjunto das empresas do conhecimento.” (Schlanger, 1998: 103)

A discussão de Judith Schlanger sobre as relações entre ciência e arte não ignora, portanto, as implicações socio-históricas e políticas da emergência de uma nova relação com o saber e, especialmente, com o que se entendeu ser o conhecimento. Se

por um lado o período revolucionário do séc. XVIII veio glorificar a figura do “sábio” enquanto cientista profissional ao serviço do Estado, por outro, o que estaria em causa, sob o ponto de vista da “república”, seria o valor atribuído ao saber enquanto iluminação intelectual e prosperidade económica. E neste aspeto, cientistas, artistas, letrados, intelectuais, são mobilizados a servir a consciência cívica e política de um Estado, num momento em que se tornara imperioso assumir, distinguindo-a, a força libertadora do Humanismo, da Educação e da formação integral da «pessoa». Para tal, o acesso ao conhecimento, na lógica da divisão social do trabalho, e segundo o desígnio da emancipação individual e patriótica, viria a constituir-se na verdadeira ética do liberalismo (cívico, moral e de mercado), numa arena na qual se joga o papel dado aos intelectuais, e no centro da qual estaria, muito em particular, o estatuto político concedido às Academias Científicas.

Percorrendo o caminho das implicações sociais da Revolução Francesa na construção da categoria do “intelectual”, e na sua imagem social, pergunta Schlanger: “(...) necessita a República de sábios?” (*id.*: 87). A resposta da autora segue os pontos de vista de Rousseau e de Fourier na construção do estatuto político do saber. O que estaria verdadeiramente em causa, já num tempo de afirmação da ciência moderna, seria a discussão do seu valor intrínseco, e a relevância atribuída ao papel dos intelectuais letrados na definição dos princípios proclamados pela República. O que pensar do saber e do seu poder tornar-se-ia o cerne das principais disputas relatadas pela autora sobre a identidade do “sábio”. Do lado dos opositores à ciência, isto é, do lado daqueles que questionariam o estatuto científico do sábio, encontramos o argumento de que o povo (francês), para ser feliz, apenas necessitaria de “ciências que o conduzissem à virtude”. Ciências puramente especulativas – cujas áreas do saber, arriscaríamos dizer, situar-se-iam no campo que, depois, veio a designar-se por “ciências sociais e humanas” – eram vistas como abstrações da sociedade e dos indivíduos, estes, cujos espíritos livres, não deveriam “vaguear por caminhos perdidos”, “na região dos sonhos”. Quando cita algumas das figuras do período revolucionário francês (Maillane, Saint-André, Chabot), Schlanger salienta que o séc. XVIII se depara com uma forte rejeição à possibilidade de as “nações virem a criar os seus próprios sábios”. Algumas dessas figuras terão chegado a afirmar que não necessitariam de advogados, procuradores e académicos. Consideravam-se “homens livres”, era de homens livres que falariam e, portanto, de nações igualmente livres de qualquer manifestação de uma cultura letrada, a qual seria produto de uma Educação (entendida como formação integral da interioridade humana)

e que colocaria no mesmo nível de sabedoria um estudante “de ortografia incerta” e um cientista ou “académico de ponta”. Contudo, ao mesmo tempo que a hostilidade à sabedoria se constrói por meio da adesão a uma “filosofia de espíritos livres”, o período revolucionário do séc. XVIII não parece querer prescindir da ciência útil e da integração de intelectuais que estivessem alinhados com a nova ordem do saber. Aqui, passa a ser a instituição académica a ser vista como dúplice, uma vez que aquilo que estaria a imputar-se aos académicos não seria nem o seu destino, nem a sua ocupação, fosse ela a escrita, a pintura ou as ciências: tratar-se-ia de pensar uma Academia que contribuisse para uma corporação de profissionais académicos, ao serviço do regime, e privilegiadamente oriundos do campo da ciência matemática. É em finais do séc. XVIII que se discute a elite académica, o seu objeto, numa disputa cujas armas se prendem com o estatuto e o uso do conhecimento. Porque tratar-se-ia de perspetivar “uma aristocracia de talentos e saberes”, não só à margem das hierarquias sociais, como à disposição de um Estado a constituir-se segundo os princípios da economia e da competitividade do conhecimento. Nesse sentido, ao sábio, cujo protagonismo não resultaria nem da sua dedicação exaltada, nem do investimento pessoal posto no seu trabalho, antes do facto de os seus resultados possuírem benefícios financeiros e políticos precisos, não ser-lhe-ia dado um estatuto especial. Existiriam, porém, algumas exceções, e Schlanger recorda que no decurso do debate da Convenção (em França), a Academia das Ciências é, em todo o caso, tratada como um caso à parte: “(...) eliminemos as Academias Literária, Artística e Histórica; mas poupemos a Academia de Ciências, porque a ciência é um caso especial” (*id.*: 91), refere Schlanger ao transcrever uma passagem de Grégoire. A ciência, ao ter um estatuto de superioridade relativamente às diferentes extensões do saber e das artes, adquire um reconhecimento público que deriva da sua suposta indispensabilidade à organização dos quadros do Estado e à uniformização do conhecimento. Tratando-se, no entanto, de uma época, cujas lutas são marcadamente intelectuais, burguesas e profundamente especializadas, Schlanger refere que, apesar da defesa indiscutível das ciências, a sua Academia, juntamente com as restantes, acabaria igualmente por ser abolida em finais do séc. XVIII, uma vez que o que estaria em causa, à luz do projeto revolucionário, continuaria a ser a sua imagem aristocrata, com cujos privilégios passados a República procuraria romper.

Porém, mesmo sem Academias especiais, o saber visto como um bem público, e a sua evidência económica, intelectual e democrática, já não parece radicar apenas na ciência. A par com o avanço desta, ele passaria a referir-se igualmente ao mundo das

artes e das letras, um valor positivo que é celebrado. O “sábio moderno”, cuja figura é central na análise de Schlanger, viria assim a estabelecer-se segundo uma ética do dever. Escritores, artistas, cientistas, poetas, deveriam assumir a responsabilidade para com o saber, aceitar a demanda desse “destino superior” que é usarem do conhecimento e das letras: o seu espírito “é um salão ruidoso de coisas ditas” (*id.*: 176), afirma Schlanger. Quase sempre isolado, o sábio moderno estaria permanentemente em estudo, ele foi chamado, como num chamamento divino, a dedicar a sua vida à investigação, ao conhecimento superior, essa é a sua “verdadeira vocação”. Agora, sob os auspícios do Renascimento, partilha-se uma vida científica consagrada também às artes, e numa alteridade histórica, cujos polos oscilariam entre dois desejos: desejo de ciência por parte dos “homens das letras” e desejo de literatura por parte dos “homens de ciência” (Carvalho & Carvalho, 2004). Indo das artes às ciências, o sábio percorre a escala erudita do conhecimento numa ética que parece sacrificar todos os outros aspetos da sua vida, não renunciará a nada. Génios à parte mas ao serviço da humanidade, os sábios perfeitos serão assim os seus pedagogos, cuja missão consistiria no “guiar das almas” à alta realização, mostrar-lhes o caminho da dignidade, da sensibilidade, da espiritualidade e da integridade. Este novo *ethos* sábio, a sabedoria na lógica da existência do sujeito, produzir-se-ia, no entanto, à custa de duas óticas. Não só o espírito científico moderno continuaria a considerar o saber como um dever e um bem em si úteis, como, sob o ponto de vista do humanismo romântico, seria na figura do *artista* que os valores do único e do todo viriam a congregar-se, segundo um ideal de totalização do sujeito. O sábio, fosse ele um cientista ou um artista, é detentor de um dever intelectual que se torna ao mesmo tempo na sua tarefa. Seria considerado um “desperdício imoral” que, a meio do seu “caminho”, decidisse concentrar-se numa outra tarefa que não aquela que inicialmente o motivara. Trata-se de uma ótica derivada do cientismo e que veio a determinar, talvez até aos dias de hoje, a lógica do conhecimento segundo os princípios da rendibilidade e da eficácia. Mas por outro lado, sob o ponto de vista dos humanistas românticos, a “obra de arte” seria sempre a expressão de um absoluto singular, a totalidade vivida pelo artista a partir do seu próprio ponto de vista e experiência. Integrar a experiência, única e apaixonada, e fazer das suas forças naturais o móbil da «expressão artística», tais tarefas corresponderiam a uma viragem de paradigma no entendimento do conhecimento, cujos efeitos viriam a fazer-se sentir entre a ciência. Porque igualmente na vida científica, o conhecimento é tido como a manifestação de uma expressão pessoal, cujos produtos, pelo alto grau de realização

humana a que corresponderiam (livros, teorias, leis, etc.), seriam distintos do restante campo do saber.

O projeto romântico de entender o saber como um objeto singular, ao procurar destronar o racionalismo nos processos de produção do conhecimento, veio introduzir, contudo, uma normatividade baseada na *expressão*, enquanto modelo único de viver a totalidade. Sendo uma intimidade viva, profunda, «essencial», a expressão do artista é rara, erudita e explica-se por si própria. Ela deriva de uma inspiração, cuja fonte estaria ao alcance de todos, muito embora só alguns parecessem responder ao seu chamamento. Na visão do romântico, o sujeito terá assim esse privilégio: tornar-se naquilo que ele quiser, de cumprir o seu impulso, seja como cientista, seja como artista, poeta ou pintor. O poeta romântico vê-se agora no esforço de, num diálogo consigo próprio, definir a sua visão da literatura, num tempo em que já não parecia existir uma conceção unívoca de *literário*. O autor, o artista, torna-se no crítico de si mesmo, de cuja exigência resulta a primazia da «obra» enquanto manifestação do génio, tido como um engenho criador. Preconizando a abertura ao devaneio, ao sonho e à imaginação, o romantismo artístico produz personagens híbridas, torturadas, no âmbito das quais o artista e o poeta vivem atormentados pela sua obra. Pela primeira vez, o artista assume-se como um criador que *precisa* reinventar a arte e a literatura. Leopardi em Itália, Stendhal em França, Garrett e Herculano, tardiamente em Portugal, os escritores românticos, num período de ascensão política da burguesia e de afirmação do “sujeito individual”, procuram afirmar a individualidade do herói e do artista e a sua diferença primordial, através do culto do eu burguês (a cultura enquanto valor de Educação) e da exaltação de um subjetivismo sentimental, marcado pela intelectualidade e pela intersubjetividade, subjacentes ao “mundo interior”. O idealismo, a ironia, o exotismo, o medievalismo, a religiosidade, a valorização de uma estética da criação, pensada como conceção artística, são algumas das características de um movimento, cuja complexidade e coexistência de “estilos” se torna, porém, difícil de “periodizar”, no contexto do séc. XVIII (Aguiar e Silva, 2009)⁴⁴. A oposição que, no início do séc. XIX, os românticos declaram ao classicismo, e aos modelos aristotélicos da Poética, ter-se-á tornado célebre na afirmação de Goethe, “o

⁴⁴ Para Aguilar e Silva, tratando-se “(...) de uma época de crise, de desagregação e de renovação dos valores estético-literários, caracterizado por uma natural tendência para o ecletismo, o séc. XVIII não apresenta qualquer estilo que tenha exercido um domínio homogêneo e prolongado”, ainda que, e como mais à frente refere sobre as origens do conceito de romântico, “(...) à medida que a imaginação adquire importância, e à medida que se desenvolvem outras formas de sensibilidade, *romantic* [do romantismo inglês, cujo significado tem, nas suas origens, um carácter fantasioso e romanesco] passa a designar o que agrada à imaginação, o que desperta o sonho e a comoção da alma” (Aguilar e Silva, 2009: 531; 538)

clássico é a saúde, o romântico é a doença”⁴⁵. A arte romântica é descontrolada, desequilibrada, fruto de um génio mais perto dos mistérios do universo. A força interior que domina o artista é a força que levá-lo-á a concretizar a sua obra, a seguir uma determinada direção, sem limitações. É o que refere Schlanger, trocando de voz com os românticos: “(...) seres tu, ser tudo, ser pintor (...) Encontrarás, nesta tarefa exaltada, a síntese harmoniosa da tua personalidade, a realização plena da tua força, o maior desabrochar da tua humanidade, a face da tua liberdade” (Schlanger, 1998: 141).

Fora do “campo de batalha”

No sentido lato que mantiveram as letras até finais do séc. XVIII, as artes e as ciências fariam parte do conteúdo semântico que, à época, o «literário» veio a adquirir. Segundo Aguiar e Silva (2009), a origem latina da palavra *litteratura*, de raiz em *littera*, que significa letra, carácter alfabético, reporta-se a um saber relativo à arte de escrever e ler, bem como à gramática, à instrução e à erudição. Até ao séc. XVIII, este significado foi sendo idêntico ao do seu étimo latino, designando, em regra, “o saber e a ciência em geral”. Palavras como *literatura*, *letras*, *belas-letras*, já antes, no séc. XVII, designavam um conhecimento que tanto dizia respeito a poetas e a oradores, como a gramáticos, filósofos e matemáticos⁴⁶. Elevam-se, neste contexto, as vidas de cientistas, artistas e escritores enquanto expressões últimas de um “sacerdócio” de sucesso, politicamente interessante e, além disso, culturalmente superior. A vida de gabinete, a vida do artista, a vida de laboratório, a vida inspirada e criadora, passa a corresponder à vida superior, à vida que se joga fora do “campo de batalha”. Do ponto de vista da perspetiva democrática liberal, Schlanger, na obra que temos vindo a citar, considera que os valores do artístico, do intelectual e do científico corresponderiam ao “pico da

⁴⁵ Goethe, citado por Aguiar e Silva (2004: 541)

⁴⁶ No entanto, é durante o séc. XVIII, nomeadamente através de Voltaire e Diderot, que se opera uma complexa ampliação do conteúdo semântico da palavra *litteratura*. O seu significado passaria a designar uma forma particular de conhecimento “belo” e “eloquente”, sobretudo a poesia (*la belle littérature*, distinta da “simples literatura” relativa a uma relação com as letras e com a arte da expressão através da linguagem verbal), bem como a manifestação de uma atividade criadora específica, no sentido de uma arte e de um conjunto de manifestações dessa arte. A partir da segunda metade do séc. XVIII, o conceito de literatura designaria um fenómeno estético específico, uma forma particular de produção, expressão e comunicação artísticas, tomando-se o universo dos “textos literários” enquanto “(...) resultante daquela particular atividade de criação estética” (*id.*: 6), e de cujo corpus deriva a ideia de literatura enquanto produção e património literários de um determinado país.

realização humana”. É por esta via que o direito de saber e o direito ao saber, fazendo parte do investimento das Luzes e da preocupação política pela igualdade, tornam-se no direito de o Estado produzir cultura (querendo tirar daí os respectivos dividendos), num projeto de democracia até hoje continuamente revisto à luz das suas funções sociais e pedagógicas mais específicas. O “tesouro comum”, cuja posse deveria caber a todos, refere-se à virtude inquestionável do saber, o qual precisaria ir além de valores unicamente técnicos. Do ponto de vista histórico, é daqui, segundo Schlanger, que advém

“(...) a imensa esperança e o imenso esforço investido na instrução em geral e na própria ideia de *literacia* para todos, ideia essa que não implica apenas a alfabetização – ler, escrever e contar – mas, mais profundamente, o desembaraço e a familiaridade com o mundo dos livros” (Schlanger, 1998: 111)

A ideia de uma “república das letras” tornar-se-ia, neste contexto, determinante para a ideia do culto do saber. Uma vida consagrada às letras é, diz Schlanger, uma vida *nas* letras, de convivência com as letras. Ela consistiria no trabalhar e aprimorar da beleza (interior), sendo esta determinada pela ordem muitas vezes incontrolável da expressão e da busca da plenitude. É por esta via que, ao glorificar a procura do saber, o romantismo encontra nele uma verdadeira paixão. Fonte de angústia, por certo, a paixão pelo saber corresponderia em todo o caso ao prazer de, na vida do cientista, o romântico encontrar uma vida de artista, uma vida apaixonada e determinada pela força do seu impulso. Sempre instável, apaixonado, incapaz de se fixar, o desejo do sábio pelo saber torna-o no “pastor dos tempos modernos”, num tempo em que a ciência transportaria os valores e as crenças futuras de toda a humanidade. No contexto da Ciência Moderna, a figura do “sábio” torna-se fundamental para compreendermos em que medida as relações entre ciência e arte, já desde o séc. XVIII, assentam em atitudes e valores concedidos ao conhecimento. Ainda que a perspectiva de Schlanger, que aqui quisemos trazer, se situe, quase em exclusivo, no contexto intelectual e letrado francês (antes e depois da Revolução), não podemos ignorar, porém, em que medida as transformações da cultura europeia durante a segunda metade do séc. XVIII afetariam, em abertura e rutura com o racionalismo científico, a construção da categoria do escritor e do artista. Por um lado, a figura do “sábio” moderno (que aqui nos serve de analisador), ora “herói”, porque educado e instruído no acesso à cultura, ora produto da sua

expressividade interior e criadora (porque nada pode relativamente ao seu dom), ganhou substância em paralelo com a evolução dos critérios de racionalidade das ciências naturais e exatas. Ele recorre à especialização e à investigação detalhada enquanto modo de vida, sendo a vida encarada como um destino cuja glória depende da sua dimensão científica, artística e literária. Mas por outro lado, aquele sábio que vive perdido na sua própria mania, o sábio que se arrasta em “túneis de papéis”, sozinho e sempre em falta, coexiste com a primeira figura, numa convivência da qual resulta um estilo de vida aparentemente desinteressado, nobre mas ao mesmo tempo pobre, livre de ambições de natureza material. Cruzadas neste ponto de vista, a figura do sábio torna-se a figura da cultura humanística por excelência, segundo uma ótica que hierarquiza o saber (cultural) enquanto realização e competência completas, à margem que deveria estar de interesses considerados venais e, por isso pequenos, porque rendidos à ordem do capital.

Sendo assim, à luz deste contexto, a ética moderna do escritor constrói-se por meio de uma verdadeira ambivalência. Criação ou profissão? Deve o escritor, o artista, o poeta, o *literato*, viver segundo um trabalho remunerado e, portanto, em conformidade com os valores de uma arte e um saber rendíveis, ou deve ele viver segundo a autonomia da criação, longe do mercado e das exigências modernas da produtividade? Que modo de vida é este, afinal, em que aquilo que se produz é a expressão de si mesmo? Pode essa vida ser julgada pelo mesmo regime da empresa, da razão, do trabalho? E deveria um escritor, o criador literário, submeter-se a tal escrutínio? A resposta do idealismo romântico, da qual deriva a figura do escritor como um «criador» literário, assenta num duplo registo. Sendo a inspiração o regime no qual assenta a lógica da sua ocupação criadora, a vida “mergulhada nas letras” é a vida dramática do herói que desapareceu a bem da criação, o herói que sente em si a energia descontrolada da obra, o nascimento constante da poesia, de todas as formas de vida. O escritor é aquele indivíduo que foi «captado» pelo poder da escrita, por esse apelo e exigência que o obriga a uma espécie de celibato criador. É uma atividade total, uma vida plena de emoções e de sentido, em que as letras e a escrita “séria” são a sua única forma de expressão. Essa busca na qual o criador se põe é autêntica, porque ela depende da sua força interior e dessa capacidade que lhe foi dada, um dom que o leva resignadamente a querer possuir a perfeição. Ao mesmo tempo que os românticos dariam lugar a um conceito moderno de literatura, o seu regime passaria a ser determinado pela ordem da expressão e dos dons criadores, no polo oposto a todo o programa de divisão social do

trabalho. Contudo, o criador romântico, o artista, não é visto apenas, aos olhos das restantes “vocações sábias”, no registo do herói, ele pode possuir o dom da “corrupção”. Não “atuando sobre nada”, ele é inofensivo, ainda que o seu “espírito deformado” possa conduzir, não só a uma vida de abismo, como a “obras deformadas” e pedantes. A arte e a literatura podem tornar-se numa verdadeira miséria, um castigo entediante, sofrido, mas sobretudo perigoso: será realmente inofensivo aquele “(...) que tem a cabeça cheia de todo o tipo de coisas que não interessam a ninguém?” (*id.*: 175).

2. Mundanos e heróis

O «escritor-mundano» e o «escritor-herói», duas figuras que, ainda hoje, intervêm no significado social da “vida literária”, relacionam-se, apesar da influência do humanismo romântico, com uma outra dimensão. Como vimos no capítulo anterior, já desde o séc. XVII o desenvolvimento crescente da imprensa e a massificação da edição de romances enquanto género literário vinham introduzindo um conjunto de transformações, tanto ao nível de uma relativa autonomização criativa dos escritores, cujas obras já não estariam dependentes de “patronos”, como ao nível da formação de novas audiências de leitura. É para uma nova audiência de leitores, acabada de ascender socialmente, que os criadores produzem e escrevem, dando-lhes a conhecer as “virtualidades da escrita” e o valor artístico da literatura, das imagens, da poesia, dos romances. Ao longo do séc. XVIII e XIX, a revolução literária operada pela imprensa redimensionou um conjunto significativo de obras, ao mesmo tempo que veio introduzir a crítica e o juízo literário, entre aqueles que produzem “literatura séria” e aqueles que, “achando-se poetas”, “fazem rimas sem o serem”, enquanto tomadas de posição e de rejeição face à qualidade e ao investimento pessoal posto na “criação” artística. Mas por outro lado, a literatura, forma particular de conhecimento, é vista igualmente como uma forma de intervir na vida estabelecida, ela pode interferir na consciência social, provocar elites e indigentes, mudar estilos. O leitor de romances, projetando-se na vida de heróis e de jovens em busca de si, toma contacto com maneiras diferentes de falar da vida. A linguagem do romance, fazendo uso de um estilo indireto livre, acrescentaria Lodge (2002), o qual permite ao discurso narrativo mover-se livremente entre a voz do

autor e a voz da personagem, é complexa e penetrante, o leitor pode ser um daqueles “heróis”. No plano narrativo, determinismos de ordem social são superados pelo discurso que escritores e poetas produzem sobre a vida. A sua linguagem põe-se na personagem que saiu de casa para conhecer o mundo, mostra ao leitor que as coisas das quais ele tem medo podem, com efeito, ser vividas e além disso compreendidas. Um rapaz pobre (apenas nos bolsos e de herança, e não necessariamente de “inteligência”) que se apaixona por uma “burguesa intrigante”, uma aristocrata que morre de amores por um ator frustrado, um jovem criminoso que questiona os limites da moral, uma cidade cujo mundo se altera entre a luz do dia e o silêncio da noite, artistas, pobres, estudantes desonestos, infiéis, uma Paris pestilenta, pequenas histórias de família, mortes, uma casa ou uma pensão de costumes encobertos: esta é a trama literária do escritor-mundano. Mas a juntar à irreverência da sua maneira de narrar e escrever, estaria, pior do que isso, o facto de não ter sido capaz de “resistir” às cadeias produtivas e lucrativas da “informação”, neste caso, do romance enquanto um seu derivado, e fazer da criação literária um autêntico negócio, colocando assim em causa a genuidade superior e desinteressada da atividade artística. Os efeitos globais do desenvolvimento da imprensa, a par com a consciência dos poderes sociais da criação literária, vieram influir na distinção moderna entre bons e maus escritores. Não só a verdadeira inspiração seria um desses critérios de distinção, como o conteúdo do romance, e o que ele «representaria» esteticamente, serviria de objeto para um juízo literário. É belo? Deixar falar a razão é um trabalho de escritório; a “inspiração”, essa, faz-se segundo os mistérios da atividade criadora. Os sentimentos mais genuínos do escritor seriam sempre postos ao serviço da beleza, porque o “bom escritor” apela a sentimentos que só uma linguagem estética, e individual, é capaz de revelar. Mas esse juízo, agora, passaria pelos olhos de uma audiência de leitores cada vez mais letrada e, fator não menos importante, dependeria das incertas oportunidades de publicação, para cuja realidade a experiência pura da inspiração poderia, com efeito, não ser suficiente.

Segundo Nathalie Heinich (2000), em *Être écrivain: création et identité*, os impactos do romantismo literário na construção dos “modos de ser escritor” expressa essa profunda tensão entre os regimes da inspiração e do trabalho, ainda hoje de algum modo observada nas perspetivas pelos quais escritores e artistas se (auto)referem à relação que mantêm com a escrita e com a sua «obra». Resultará, aliás, desta tensão a maneira pela qual o conceito moderno de “ofício” (de escrita, artístico, etc.) emerge enquanto «referência» profissional do trabalho dos escritores e de outras ocupações

criativas dela contemporâneas. O termo “ofício”, isto é, o trabalho artesanal dos escritores na sua “oficina”, uma profissão que nela o criador emerge e se distingue, representará um território socialmente neutro a meio caminho da arte e da profissão. A conceção do ofício moderno de escritor, permitindo que polos antagónicos coexistam sob o ponto de vista das fontes e dos modos pelos quais o trabalho se dá, constrói-se na dupla diferenciação operada entre “profissionalismo” e “amadorismo”, onde o apelo e a exigência da inspiração corresponderiam, doravante, a um ideal de profissão que é preciso “desposar”, “possuí-la”, “sacrificá-la”. Nela habita uma experiência que é “impossível dominar” na sua total manifestação e interioridade, mas da qual se tem “consciência”. Não se tratando, porém, de uma profissão segundo o pressuposto da atividade, cuja rotina seria sempre a mesma e dentro de um mesmo regime temporal, a ideia do “ofício” veio instaurar, todavia, o sentido social e ético da responsabilidade que escritores e artistas atribuem ao produto do trabalho que realizam, e cuja aprendizagem combinaria o exercício de uma técnica literária pessoal com a sua individualização original. Porque uma ótica analítica e racional, derivada do cientismo moderno, andaria a par dos desígnios da divisão social do trabalho e do projeto de, cada um, fosse ele um cientista, um artista, um jardineiro, um académico, se assumir como gestor individual dos seus interesses e potencialidades. Esta tensão ganharia contornos muito mais evidentes ao longo do séc. XIX, dada a consciência social dos valores superiores da arte e da ciência, mas dada igualmente a rutura positivista com uma lógica de conhecimento fundada na mera intuição, ou nos mistérios da inspiração. Cientistas opõem-se à espécie de “religião literária”, cuja glória escritores e criadores artísticos se dizem no direito de professar, e a partir da qual emergiriam múltiplas ruturas e descontinuidades no campo da produção literária e científica. Vive-se um momento, cuja dinâmica, no interior do espírito intelectual e artístico moderno, dá origem a um conjunto de oposições relativas ao valor da escrita científica e literária. Porque é a escrita, levada aos mais altos ecos da erudição, que, politicamente, se assume como um valor privilegiado de afirmação da condição intelectual. Do lado da escrita literária, a obra de arte, produto de um “amor puro”, é vista como a expressão maior dessa entrega à arte pela arte. Em *As Regras da Arte. Gênese e Estrutura do Campo Literário*, Pierre Bourdieu, referindo-se ao discurso literário produzido com Flaubert durante a segunda metade do séc. XIX, considera que

“(…) Não há nada que ateste melhor tudo o que separa a escrita literária da escrita científica do que esta capacidade, própria da primeira, de concentrar e de condensar na

singularidade concreta de uma figura sensível e de uma aventura individual, funcionando ao mesmo tempo como metáfora e como metonímia, toda a complexidade de uma estrutura e de uma história que a análise científica se vê obrigada a percorrer laboriosamente.” (Bourdieu, 1996: 45)

Segundo este ponto de vista, o discurso sobre os poderes da escrita, produzido pelo discurso literário, e já dentro de um movimento, cuja lógica se justifica pela busca da densidade realista e psicológica do “romance”, faz-se contra todo o uso racional, descarnado e rendível que a ciência daria à escrita. O escritor, num duplo registo de neutralidade e de oposição ao comércio burguês dos talentos, faz da sua “pobreza” uma riqueza rejeitada, ela é uma riqueza de tipo espiritual. A definição social do seu “ofício” pertenceria (e talvez ainda hoje) a uma representação do artista como, voltando a citar Bourdieu, “(...) «criador» inciado, sem laços nem raízes”, uma condição que orienta não só a própria produção literária, mas uma maneira global de viver a “condição intelectual” (*id.*: 50). O escritor-herói torna-se, assim, naquele artista que não precisa de *mostrar* a sua arte, ele é reconhecido pelos outros, ele *tem* qualquer coisa a mais que o distingue, não só das hierarquias sociais, como da ameaça da “mistura” entre escritores-artistas e escritores-profissionais, agora em plena existência no mercado literário. A propósito, veja-se como num dos muitos e eloquentes jantares narrados por Marcel Proust, nesses encontros em que aristocratas e realeza, nos salões parisienses dos finais do séc. XIX e inícios do séc. XX, discutem o valor da arte e dos intelectuais enquanto manifestações de “génio”, é descrita a admiração do senhor Verdurin pela “insignificância” de se discutir se um artista *tem* ou *não tem* génio, quando isso, à partida, é um «atributo» desde logo perceptível pelas primeiras palavras que com ele se troca. Num curto diálogo com o senhor de Charlus, diz o senhor Verdurin, “(...) os espíritos burgueses prestam-lhes atenção [a essas “insignificâncias”], mas os outros, os artistas, os que são *especiais*, não lhes ligam. E referindo-se ao senhor de Charlus, continua “(...) repare que eu não sei se exerce uma arte qualquer, mas isso não é necessário. (...) Dechambre, que acaba de morrer, tocava perfeitamente com a mais robusta técnica, mas não era, sentia-se logo que não era. Brichot não é. Morel é. A minha mulher é, e eu sinto que o senhor é...”⁴⁷.

⁴⁷ Proust, Marcel (1922/2003) *Em busca do tempo perdido. Volume IV*. Lisboa. Relógio d’ Água, pp. 345-346

A concepção de um intelectual talentoso, fosse um pintor, um escritor, um artista, é descrita, não só à luz de um génio criador (louco, entediante, mas inteligente), como segundo o princípio da insuficiência da técnica, do esforço, do trabalho. Sendo a obra de arte literária o reflexo do amor à arte e do génio maior, inato, elevado, a sua pureza, além disso, não se vende e não é feita para ser vendida. O escritor que escreve em nome da arte, produto de um amor que se confunde com a sua obra, separa-se do escritor que perverteu a intocabilidade do talento, isto é, daquele que serve os interesses da classe política no poder por determinados géneros, estilos, obras, etc. Ao longo de todo o séc. XIX e inícios do séc. XX vai-se tornando cada vez mais notória a invenção de uma arte de viver como escritor, artista e intelectual. A luta pela “autonomização do campo literário”, tal como Bourdieu considera, refere-se à progressiva reivindicação de autonomia do campo artístico relativamente ao campo do poder (Bourdieu, 1996)⁴⁸. Durante os dois últimos séculos, esta luta fortalece-se pela voz defensora das vanguardas (futurismo, cubismo, surrealismo, etc.), tendo na sua base uma certa concepção de literatura. Ela seria encarada, antes de tudo, como um objeto estético puro, desinserido das coordenadas sociais e históricas, e dos constrangimentos de produção, circulação e consumo que presidem ao seu advento. E no entanto, mesmo segundo esta espécie de clivagem socioestética, o culto aristocrático do gosto pelas artes, feita pela burguesia agora em ascensão, e com poder económico para a poder *desfrutar*, veio instaurar uma nova lógica de relação com as artes. O aparecimento de museus, exposições e salões de obras de arte, as visitas a palácios, a leitura de romances, etc., atestariam uma concepção de objeto literário como um objeto estético em si mesmo. O conceito de literatura adquire, portanto, uma certa ambivalência histórica, fruto dos mecanismos de descontextualização da obra de arte, herdados da Modernidade. Ela é associada ao texto impresso e ao livro, bem como a um determinado nível de educação, principalmente de educação literária, cujo valor seria uma pertença das classes sociais mais elevadas.

⁴⁸ Por “campo do poder”, conceito ao qual regressaremos no Capítulo IV, entende Bourdieu, na obra referida atrás, “(...) o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocuparem posições dominantes nos diferentes campos (económico ou cultural nomeadamente). É lugar de lutas entre detentores de poderes (ou de espécies de capital) diferentes que, como as lutas simbólicas entre os artistas e os «burgueses» do séc. XIX, têm por parada a transformação ou a conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital que por seu turno determina, a cada momento, as forças suscetíveis de serem envolvidas nessas lutas” (*id.*: 247).

Fumadores de ópio

Todavia, assiste-se igualmente à emergência de um outro conceito de literatura associado às obras literárias de carácter imaginativo. A progressiva especialização deste conceito traduziria a reivindicação de uma autonomia própria ao literário, no interior de um campo literário e artístico que estaria a ser “corrompido” pelo monopólio burguês. Inventar um estilo de vida próprio, alternativo, feito pela boémia e pela afirmação do artista que é “dono da sua arte”, além de assentar na rutura com a figura do “burguês”, tal invenção passa a constituir-se como que numa estratégia defensiva face ao mero divertimento literário dos aristocratas, cujos padrões de vida subordinariam o artista e o escritor à determinação política e social das suas criações (*id.*). Próximo do “povo”, mas dele separado pela especificidade de uma arte de viver socialmente, o escritor possui uma atividade, cujo objeto é em tudo diferente do regime da razão e do trabalho. Ele constrói-se tanto contra os “artistas oficiais”, como contra as rotinas da vida burguesa (esse risco de degradarem o valor da arte), e de cuja ambivalência resultaria uma imagem *de exceção*, constitutiva do mundo da arte como um mundo à parte. Enquanto reivindicação de uma “arte de viver”, o estilo de vida do artista e do escritor, na rutura com o burguês e em oposição aos bens artísticos que ele valorizaria (e, portanto, consumiria) dá ainda lugar a uma outra oposição, esta produzida pelo mundo dos intelectuais e artistas aristocratas, que veriam na declaração da “arte pela arte” dos artistas boémios a tentativa de afirmação de um ideal de intelectual de segunda ordem, cuja estratégia seria separar a atividade artística de quaisquer subordinações funcionais, morais e pedagógicas. Na obra de Proust anteriormente referida, esta oposição entre a “verdadeira vida intelectual” (concentrada na aplicação do saber e da arte ao progresso) e a vida desregrada e viciante dos artistas (para quem a estética pura seria a única razão da arte) está refletida numa outra passagem, na qual Brichot, um intelectual aristocrata e professor na Sorbonne, considera que os artistas “intoxicados” pela arte em nada contribuiriam para o progresso da nação, nem para a necessária diferenciação da arte superior, em relação à arte produzida nos cafés e nas tertúlias. Aproveitamos para a retomar, “(...) Mas a verdade é que estamos fartos de ver esses intelectuais que adoram a arte com A grande e que, quando já não lhes basta alcoolizarem-se com Zola, se injectam com Verlaine. Como se tornaram eterómanos por devoção baudelairiana, já não seriam capazes do esforço viril que a pátria um destes dias lhes pode pedir,

anestesiados que estão pela grande neurose literária na atmosfera quente, enervante, pesada de mórbidos relentos, de um simbolismo de fumadores de ópio.”⁴⁹

A indignação de um Brichot, cuja gravidade poderíamos vê-la como o reflexo de alguém que, estando dentro, procura, apesar disso, situar-se fora do campo (à maneira de um erudito nobre, impassível, mas cínico), surge, todavia, num contexto no qual a vida boémia de artistas, esses “intelectuais proletaróides” e “burgueses sem vintém”⁵⁰, adquire um tempo, um modo e um espaço exceccionalmente defensáveis: ela é elegante e negligente. A sua identidade social define-se enquanto «produtor intelectual». Perante as novas formas de vida intelectual e artística (jornalismo, edição, ilustração, etc.) e a emergência de um sistema de valores e afinidades, cujo espírito vem unir uma parte dos artistas e escritores a certas frações da alta sociedade, um intelectual como Brichot achar-se-ia, na sua condição congénita de aristocrata, ameaçado. Com efeito, o jogo de relações entre o campo literário e o campo do poder terá gerado aquilo que Bourdieu chama “instituições bastardas”⁵¹. Os “gostos dos oportunistas instalados”, para usarmos as suas palavras, orientam-se, na segunda metade do séc. XIX, para o romance, nas suas formas e manifestações literárias mais simples (o império dos folhetins), cujos lucros editoriais deixariam quaisquer outras iniciativas, neste caso aquelas que fossem atraídas pela poesia, na sombra da dívida e da falência. Não só Bourdieu, como Schlanger (1998) referida atrás, consideram que os processos de edição de poesia – considerada de vanguarda (e de outras “ociosidades” literárias) – terão sido objeto de uma política de hostilidade por parte das instâncias mais elevadas do poder durante esta época, como o Ministério do Estado, em França. Torna-se, portanto, indispensável compreender em que medida uma verdadeira “subordinação estrutural”, segundo Bourdieu, se impôs no campo da produção cultural, e especialmente nas posições que artistas, escritores e autores foram aí ocupando desigualmente. Trata-se de uma dupla expansão, com imposições de nível material e morfológico. Por um lado, a ideologia da exaltação do

⁴⁹ Proust, Marcel (1922/2003) *Em busca do tempo perdido. Volume IV*. Lisboa. Relógio d' Água, pp. 360

⁵⁰ Bourdieu citando o pintor Camille Pissarro (Bourdieu, 1996: 78)

⁵¹ Um paradigma destas “instituições bastardas” é, justamente, o espaço do Salão oitocentista, campo de interações entre poderosos, industriais, e “os mais conformistas ou os mais consagrados de entre os escritores”. Estes salões, continua Bourdieu, “não são apenas lugares onde os escritores e os artistas podem reunir-se segundo as suas afinidades e encontrar-se com os poderosos, materializando assim, em interações diretas, a continuidade que se estabelece de um extremo ao outro do campo do poder; não são somente refúgios elitistas onde os que se sentem ameaçados pela irrupção da literatura industrial e dos jornalistas literatos podem dar a si próprios a ilusão de reviverem, sem nisso acreditarem deveras, a vida aristocrática do séc. XVIII (...) Os salões são também, através das permutas que neles se operam, verdadeiras articulações entre os campos: os detentores do poder político visam impor aos artistas a sua visão e apropriar-se do poder de consagração e de legitimação que eles detêm” (*id.*: 70-71).

dinheiro (e do lucro), um culto favorecido pela expansão industrial e pelo estabelecimento de grandes famílias de industriais e de comerciantes com “fortunas colossais” nas principais capitais europeias, vem triunfar, com as suas “próprias leis” (*id.*: 68), sobre os poderes da aristocracia intelectual e política. Por outro lado, a expansão da imprensa veio, de uma maneira revolucionária, difundir e inverter a ordem dos bens culturais, não só no espaço económico da criação intelectual e artística, como no espaço de todos aqueles que, *vindos da província para Paris*, aspirariam ter uma carreira como escritor e artista, um título até há pouco tempo reservado à nobreza e à burguesia restrita. A propósito, Bourdieu afirma,

“(…) Estes recém-chegados, nutridos de humanidades e de retórica mas desprovidos dos meios financeiros e das protecções sociais indispensáveis para fazerem valer os seus títulos, vêm-se remetidos para profissões literárias que se rodearam de todos os prestígios dos triunfos românticos e que, diferentemente de profissões mais burocratizadas, não exigem qualquer qualificação escolarmente garantida, ou em alternativa para as profissões artísticas exaltadas pelo sucesso do *Salão*. (...) Estas transformações morfológicas são sem dúvida uma das determinantes (ao título pelo menos de causa permissiva) do processo de autonomização dos campos literário e artístico e da transformação correlativa da relação entre o mundo da arte e da literatura e o mundo político.” (*id.*: 75)

Já antes porém, a existência de um “campo literário” emergente da prática académica dos sécs. XVII e XVIII, e do seu espectro de vantagens sociais, pedagógicas e institucionais, terá criado, tal como considera Alain Viala (1985), a possibilidade para certos indivíduos “viverem enquanto escritores”. Situando a formação daquilo que designa por um “primeiro campo literário” a montante das lutas literárias do séc. XIX⁵², Viala acrescenta

⁵² Referindo-se à realidade literária francesa, cuja breve alusão procurámos fazer neste capítulo quando nos referimos ao papel desempenhado pelas Academias Científicas e pela Revolução Francesa no reconhecimento social e científico do intelectual letrado (Cf. “Um «destino» que vos chama”) aproveitamos para parafrasear a passagem na qual Viala se refere ao período de formação deste primeiro campo literário, “(...) L’observation empirique suggère qu’une phase cruciale du processus s’est accomplie au XVII^e siècle. C’est à cette époque que furent créées les principales académies, que le commerce des œuvres, les droits des auteurs, les palmarès des écrivains sont devenu des usages courants, en même temps que des genres neufs (en particulier les dictionnaires du français vivant) ou renouvelés (tragédie, comédie, roman) s’installaient dans la poétique moderne. Les dix-septièmes ont souligné depuis longtemps les questions que pose le statut social du littéraire à cette époque.” (Viala, 1985 : 8)

“(…) C’est à dire que la littérature pouvait devenir une raison social: innovation capitale dans la situation de auteurs. Pour autant, l’écriture ne faisait pas la base du statut social de tous: l’ambiguïté constitutive du premier champ littéraire se manifeste ainsi dans les diverses positions occupées par les écrivains. L’équilibre instable entre des forces d’autonomie et des forces d’hétéronomie structure cette réparation. Pour nombre d’auteurs, en effet, la production d’ouvrages ne constitue en rien une activité autonome: leur position dans l’espace littéraire vaut comme un prolongement de leur situation dans un autre champ social. D’autres, en revanche, engagent par leurs publications une activité qui, à des degrés divers, les définit socialement comme «auteurs».” (Viala, 1985 : 178)

Ora, se Alain Viala se reporta às “diversas posições ocupadas pelos escritores” (esse “equilíbrio instável” no campo), Bourdieu falará, por sua vez, na luta pela “autonomização do campo literário”, uma luta assinalada, na sua ótica, desde a segunda metade do séc. XIX, e daí em diante, como um processo gerador de outras lutas emergentes e, fundamentalmente, de equilíbrios e oposições internas. Por um lado, os escritores e os artistas que obtêm sucesso imediato tornam-se objeto, pelos escritores que *já* ocupam o interior do campo, de desvalorização simbólica, não só porque «vendem», mas sobretudo porque, do ponto de vista de quem domina o campo, são “criadores” que se subordinaram às estruturas de circulação comercial das obras. Por outro, e com efeitos ainda hoje visíveis nos circuitos da atividade literária, é o capital simbólico da obra literária, e não o material, que é tido como objeto de reconhecimento cultural, público e de consagração pelas instituições de crítica (social, literária, educativa). Em todo o caso, é no interior do «campo literário» que, gradualmente, se assiste à demarcação de um tipo de literatura “diferente”, imaginativa, criativa, cuja procura de *independência* surge na oposição ao valor material das obras e dos bens culturais, transformados que estariam em “mercado artístico”. Contudo, ao mesmo tempo que estabelece múltiplas interdependências entre produção e consumo, o “campo literário autónomo” produz igualmente “analistas da essência” (Fernandes, 2004: 23), também eles produtores, cujas grelhas, ao «porem em forma» processos de objetivação literária, permitem reproduzir os trajetos de consumo e de circulação económica das obras literárias, institucionalizando não só os critérios de apreciação, validação e aceitação no interior do próprio campo, como os regimes pelos quais se define a pureza,

a fuga e a duplicidade do escritor relativamente ao mundo social e, muito em particular, ao mundo do poder.

Esta forma de reconhecimento material e simbólico dos escritores, influiu na determinação de uma ética e de um estatuto, veio igualmente reconfigurar o significado da literatura, o seu conceito e a sua distinção, relativamente a outras manifestações artísticas e literárias. As derivações do ideal romântico do escritor, em curso nos sécs. XVIII e XIX, cuja arte se faz pelo domínio de uma escrita superior, pressuporiam a estética da linguagem e o predomínio do regime da expressividade enquanto evidência de si e da sua inspiração. Mas o espírito positivista vivido ao longo desses mesmos séculos veio intervir na revisão desse regime. A inspiração é aleatória; deixar-se comandar pelo dom da inspiração tanto pode conduzir à literatura superior, como, e se o dom nalgum dia nos foge, pode passar-se uma vida inteira sem nunca se criar uma obra verdadeiramente bela. O culto do génio criador, proveniente de uma inteligência arguta e de uma capacidade de olhar, como quem não quer julgar, sobrevoando-a, a realidade dos outros, é igualmente o culto das propriedades literárias de uma certa linguagem, considerada nobre, soberba, analítica e, apesar dos seus poderes secretos, racional. À luz dos escritores modernos do séc. XIX, para a estética da linguagem, cujo objeto ter-se-ia confundido com o universo subjetivo da beleza, das emoções transpostas em texto, aquele eco sentimental da frase podia não ser suficiente para determinar justamente a beleza, a pureza e as regras literárias da linguagem. O que era belo hoje podia deixar de o ser amanhã. Tratava-se de abordar a literatura enquanto regime de conhecimento específico, cuja arte – ou o seu estatuto artístico – dependeria dos usos literários da linguagem, não só da sua erudição formal, como principalmente do estilo, da estrutura, do discurso, etc. A arte como um mundo à parte, mundo esse no qual artistas, intelectuais, escritores, procuram fazer da vida uma “arte de viver”, não é, na verdade, um mundo totalmente isolado. A ciência dos finais do séc. XIX quer fazer da literatura um objeto científico, e muitos artistas encontram num projeto de cientificidade literária uma via para a legitimação social e erudita da sua obra. O surgimento das ciências sociais e humanas, e o desenvolvimento de diferentes “escolas literárias” durante o último século, iriam, em paralelo, contribuir para uma nova conceção de obra, de escrita, de escritor e de literário. A literatura torna-se o centro de uma discussão epistemológica que, a par da afirmação de novas áreas científicas, viria a provocar, todavia, a clássica distinção entre ciência e arte.

3. A busca da literariedade

Diz Umberto Eco que só há uma coisa que escrevemos para nós próprios: a lista das compras. Tudo o resto, escrevemo-lo para dizer alguma coisa a alguém, escrevemo-lo para que alguém o leia, escreve-se para o leitor. A questão não é de metafísica, só; é bastante pragmática; com efeito, pergunta Eco, para quê escrever, se ninguém puder ler-me? (Eco, 2003). É o Leitor futuro, um leitor em maiúscula, que Umberto Eco evoca para se demarcar dos escritores que afirmam que apenas *se escreve para si próprio*. Aquilo que se diz ser a emergência da figura do Leitor, no contexto da teorização literária do último século, produziu um conjunto de reformulações no conceito de literatura. Com efeito, Eco escreve numa e para uma contemporaneidade, a qual convive com uma perspectiva de escrita e de literatura encaradas do ponto de vista da sua receção, da interpretação dada pelo leitor, e o seu papel na restituição do sentido que um mesmo texto pode ter. Todavia, o “problema da literatura”, as suas funções, o seu interesse científico, é fruto de um percurso de racionalizações teóricas, derivadas, por um lado das transformações no campo da ciência e, por outro, das várias abordagens às “propriedades da linguagem” produzidas durante os dois últimos séculos. O “império do Leitor”, tal como designam Carvalho e Carvalho, não só é relativamente recente se encarado no contexto dos estudos literários do último século, como corresponderá ao “terceiro pólo do circuito comunicacional”, coincidindo com aquilo que se costuma designar como era do Pós-estruturalismo” (Carvalho & Carvalho, 2004: 20). Para trás, terão ficado o império do Autor (séc. XIX) e o império do Texto (até aos anos sessenta do séc. XX), num complexo rasto cujas marcas positivistas, formalistas e estruturalistas ainda hoje se discutem. Faremos um curto percurso por estas diferentes abordagens, procurando apontar apenas algumas das suas principais ideias, mas em todo o caso colocando a tónica nas variações do conceito de literatura, atendendo à sua relevância no contexto deste estudo.

Vimos, atrás, em que medida o surgimento da Ciência Moderna veio provocar mudanças de fundo no que se entendeu ser o conhecimento, cujos efeitos percorreriam uma lógica do saber fundada na razão, no Método e na verificação empírica. As ciências naturais, mais tarde unificadas na biologia, constituíram o campo científico do séc. XIX, à luz das ruturas positivistas da “filosofia experimental” herdada do cartesianismo. As

influências da biologia, e do seu método determinista, no campo literário e na história da literatura (enquanto disciplina do saber) tornar-se-iam evidentes. Citando Carvalho e Carvalho,

“(…) O crítico e o historiador da literatura agem como o naturalista, ou seja, tal como o naturalista estuda a concha para chegar ao animal que nela terá vivido, o crítico e o historiador literário estudam o texto literário para chegar ao seu autor, o homem que estaria na sua origem. O texto é, assim, um simples lugar de vestígios, de marcas, que importa estudar para conhecer o Autor/o Homem/o Criador/a Origem do Texto. (...) O Texto é entendido como Documento e não como Monumento.” (*id.*: 16)

Segundo Antoine Compagnon (1998), uma ideia moderna de literatura ocidental surge no séc. XIX, provocando e acompanhando o declínio da Poética de Aristóteles, tida por muitos como a primeira codificação do fenómeno literário e, por isso, na génese da própria Teoria da Literatura. De acordo com o positivismo científico do séc. XIX, as disciplinas consideradas fundamentais para os estudos literários seriam a História da Literatura e a Crítica Literária, cujos objetos, à luz de modelos historicistas e biografistas, tomariam o texto – segundo a ótica do fóssil – como pretexto para o conhecimento do Autor (Carvalho & Carvalho, 2004). Trata-se da «procura das origens» que, segundo alguns autores, é uma obsessão comum à ciência e aos estudos literários da primeira metade do séc. XIX. A literatura, reduzida ao texto-documento, é objeto das mais diversas racionalizações, derivadas não só do biologismo, como, mais tarde, do surgimento das perspectivas hermenêuticas cujo fim seria revelar a intencionalidade fundadora da obra literária e a sua significação autoral, histórica e fenomenológica. Duas lógicas prevalecem segundo esta perspetiva: uma, assente na medida e na verificação e, outra, baseada na documentação e na interpretação hermenêutica do texto. Estariam assim criadas as condições para uma racionalidade literária legitimada pela ciência; a arte literária, “a criação”, são objetos científicos como o são a temperatura, o peso e a atmosfera. Assinalando a insuficiência do modelo proposto por Aristóteles, a literatura deste modo entendida seria um corpo físico de intenções, cuja interpretação serviria para explicar a história e a biografia dos seus autores (aspeto que, aliás, deriva do facto de, até ao início do séc. XIX, o conceito de literatura ser decalcado do de erudição e conhecimento das letras).

Compagnon (1998) considera que a perspectiva clássica, sobretudo a Poética, ao debruçar-se sobre a “literatura em si”, e não no estudo e na investigação do fenómeno literário, deu lugar a uma prescrição normativa da “gramática literária”, cujo objeto não cumpre, aos olhos de hoje, a finalidade de uma «teoria da literatura». Contudo, Compagnon refere que Aristóteles fundou e desenvolveu uma teoria literária, dada a sua formulação de categorias universais de literário, sob o ponto de vista dos géneros, estilo, formas e figuras. Na verdade, é a Aristóteles que sempre se regressa no momento de “explicar” a manifestação prática, teórica e crítica do fenómeno literário. Hoje, sabendo-se que a Poética aristotélica terá sido uma das primeiras sistematizações deste objeto, ela tem vindo a ser recuperada pelo discurso científico e literário. Através de toda uma conceptualização em torno da tragédia e da epopeia, Aristóteles procurou demonstrar de que modo se torna possível educar uma sociedade (“educar o povo”) através da palavra. O poeta é um imitador (toda a obra de arte é uma *mimesis*, ela imita a natureza e as relações humanas), mas não necessariamente passivo; cabe-lhe a tarefa de ensinar a condição humana pelo jogo mímico e dramático de ritmos, ações e linguagem (cf. Nota 30, Capítulo I, a propósito da catarse). Muito embora encerre um conjunto de normas, cuja prescrição, atualmente, não parece acompanhar uma conceção relacional e mais aberta de literatura, é a visão aristotélica do literário que terá dignificado o seu estatuto e valor artísticos, relativamente a outras formas de arte verbal.

Se é certo que toda a época histórica possui a sua própria poética, isto é, uma visão da literatura e do saber, não deixará de ser igualmente verdade que ela surge mais como resultado de um conjunto de reformulações sobre a natureza do conhecimento e os seus mecanismos de objetivação. A literatura constituiu-se, assim, como uma crítica e uma teoria do conhecimento, sobre as suas fontes, os seus objetos, a sua cultura de origem, que é a língua. Sendo um sistema semiótico que assenta justamente na língua, é por relação com o fenómeno linguístico que, nos inícios do séc. XX, se estabelecem os primeiros pressupostos para uma “ciência da literatura”. O desejo de objetividade, no âmbito das ciências humanas, bem como a influência da Lógica e da Matemática, no campo das designadas ciências formais, viriam a fazer-se sentir na emergência da linguística moderna, para a qual o contributo dos estudos da linguagem realizados por Saussure foi determinante (cf. “Escrita, natureza e linguagem”, Capítulo I). O programa formalista, preconizado por Jakobson, e ao constituir-se como uma escola anti-historicista e anti-psicologista (o estudo da obra de arte literária em si mesma, e não a

partir do exterior), radicar-se no pressuposto de que à literatura preside a condição da *literariedade*, cujo estudo dá conta da especificidade literária de uma determinada obra. Nesse pressuposto, o formalismo propõe-se estudar as estruturas do objeto artístico e analisar as estruturas linguísticas de uma obra «literária», isto é, a rejeição quer do pictórico, quer do pitoresco, como critérios de definição de uma obra (Fernandes, 2004). A tentativa empreendida pelos formalistas russos de isolar e definir o que consideravam ser a literariedade de uma obra, tem na base a apologia de um método, cuja aplicação permitiria a descrição científica de um texto para, a partir daí, estabelecerem-se relações entre os seus diferentes elementos (Todorov, 2003).⁵³ O objeto de estudo da “ciência da literatura” passa a ser, segundo Jakobson, não a literatura, mas sim “o que faz de uma determinada obra uma obra literária” (Jakobson, cit. in Todorov, 2003), atendendo-se ainda à classificação tipológica e às funções da linguagem (poética e de comunicação). Um dos maiores contributos da escola formalista consistiria em considerar a arte (e a arte literária) enquanto “construção”, no pólo oposto à ótica romântica da inspiração e da expressividade. Trata-se de uma técnica que envolve processo e construção, cujo produto é uma obra de arte verbal, com especificidades próprias relativas à linguagem comum e à sua estrutura. É Paul Valéry quem, para este contexto, contribuiria mais tarde para se considerar a literatura como uma “arte da linguagem”, ela não é feita de ideias; trata-se de uma “(...) extensão e exploração de certas propriedades da linguagem” (Valéry, cit. in Gasparinho, s/d: 199), conceção esta que viria a tornar-se fundamental, não só para o movimento formalista, como para outras escolas de doutrina literária, como o *New Criticism*.

A primeira metade do séc. XX compreende uma codificação do literário que, assumindo o texto como um instrumento de descrição pura das suas regularidades, provocou mudanças, igualmente, do lado da crítica e da metodologia da sua leitura. Propondo aquilo que designou por *close reading*, a escola norte-americana do *New Criticism* tomaria a obra de arte literária como uma entidade autónoma, isto é, o texto na

⁵³ Em *A Poética da Prosa*, e sobre o legado metodológico do formalismo, Todorov considera que a aplicação de certos procedimentos matemáticos aos estudos literários, foi responsável pela inauguração de um método formal, ainda que os próprios formalistas, segundo ele, evitassem essa designação: o termo formal, diz, é “um rótulo que se tornou mais cómodo do que uma denominação precisa”. Um dos principais princípios do formalismo seria, segundo Todorov, encontrar na obra literária “(...) os mesmos elementos, os mesmos procedimentos ao longo de toda a história literária universal, e veem nessa recorrência uma confirmação da sua tese de que a literatura é uma “pura forma”, não tem nenhuma (ou quase nenhuma) relação com a realidade extraliterária, e pode, portanto, ser considerada uma “série” que vai buscar as suas formas nela mesma” (Todorov, 2003: 14-15).

sua estrutura interna e não enquanto tradução da intenção do autor. O texto é encarado como objeto de crítica e análise integral e é nele que, através de leitura aproximada, encontramos os princípios para a sua interpretação. Segundo alguns autores, o *New Criticism* foi uma escola “rapidamente ultrapassada”, na medida em que não teria o apoio da linguística saussuriana, legitimada na Europa. O tipo de pureza que os “New Critics” procuravam isolar no texto tinha que ver com o seu suporte material, a linguagem, porque na verdade seria ainda, “e sempre terá sido”, a linguagem a estar em causa (Fernandes, 2004: 25). Captar o modo específico, a forma pela qual a linguagem se organiza e constrói uma determinada obra, estes seriam os passos de um método que teria por objetivo denunciar a “falácia da intenção”. Isolar o texto, detalhar e decompor a linguagem, equivaleria a isolar o trabalho do crítico/leitor, cuja leitura deveria excluir-se de qualquer tipo de teoria externa, de qualquer impressão exterior ao texto.

A idade da leitura

Os principais movimentos científicos nos estudos literários da primeira metade do séc. XX compõem aquilo que Abrams designa por “idade da crítica” (Abrams, 1989, cit., *id.*), isto é, a idade em que a codificação da literatura tem por base a linguística formal de Saussure e a busca das essências do literário. A escrita, o texto, o escritor, são as figuras prévias de onde parte a crítica e a análise objetiva dos procedimentos pelos quais se pode dizer que um texto tem uma origem e uma *natureza* literárias. A literatura é vista como texto e a escrita, essa, é encarada enquanto realização de uma linguagem literária. Já uma “idade da leitura”, depois dos anos sessenta do séc. XX, e derivada da desconstrução derridiana, a qual aludimos no capítulo anterior, veio considerar a literatura como um “jogo” de significantes, jogo que, de Derrida a Barthes, produziu, ele próprio, uma semântica sempre fruto de novos significantes. Assiste-se a uma recuperação da perspectiva hermenêutica, cujo objeto passaria agora pelo sentido da significação de um texto, já não entendida, esta, do ponto de vista da intencionalidade do autor, antes do diálogo entre tempos passados e presentes (temporalidades) que a sua leitura, à luz da ação histórica, provoca. Considera-se que a literatura se inscreve num

tempo, e toda a interpretação passa a ser encarada como um diálogo, uma fusão de horizontes, o seu repertório é um conflito estético.

No contexto de uma “idade da leitura”, uma das figuras centrais da chamada escola da Receção alemã é Wolfgang Iser, cujo ponto de vista acerca da leitura do texto literário procuraria superar o problema das interpretações corretas ou incorretas (Compagnon, 1998). Se um texto tem várias idades, frase máxima de Derrida, a Estética da Receção veio considerar que as interpretações variam e são sempre diversas ao longo do tempo. Torna-se, por isso, necessário confrontá-las, enfatizar a emancipação interpretativa do leitor em relação ao autor e à obra. A leitura é, portanto, uma instância criadora do texto literário, de onde emerge uma conceção nova de literatura, presente, anos mais tarde, nas perspetivas de uma *literature in the reader* ou numa teoria das comunidades interpretativas de Stanley Fish durante os anos de 1980, quando este considera que a literatura é, antes de tudo, um “produto de uma maneira de ler” (Fish, 1995). Neste sentido, Fish procurará questionar a separação entre linguistas e críticos, bem como a diferença instituída entre “linguagem comum” e “linguagem literária”. Segundo este pressuposto, Fish adianta

“(…) What characterizes literature then is not formal properties, but an attitude – always within our power to assume – toward properties that belong by constitutive right to language (...). Literature is still a category, but it is an open category, not definable by fictionality, or by a disregard of propositional truth, or by a statistical predominance of tropes and figures, but simply by what we decide to put into it. The difference lies not in the language but in ourselves.” (Fish, 1995: 109)

Fish foi acusado, do lado dos linguistas, de ser um relativista. E todavia, sendo ou não uma reação a essa crítica, nas linhas que se seguem ao trecho citado em cima, ele considera que, muito embora a linguística procure determinar o que é a literatura, na verdade ela procede a essa determinação sempre que decide o que *não é* literatura. O que é e o que não é literatura, tese central em Fish, e efeito da primazia do Leitor que, derivada da escola da Receção, viria a sugerir uma inversão nos termos pelos quais a ciência literária havia fundado o seu objeto, não depende, neste contexto, dos critérios de classe da linguagem. A tónica é colocada na interação entre o texto e o leitor, cuja atenção passaria a centrar-se nos efeitos estéticos que dela resultariam (não sendo a exigência de uma determinada linguagem condição prévia), e no que em cada um de nós

acontece ao lermos literatura. O texto, portanto, comporta um potencial de efeito, de múltiplos efeitos significantes, possui zonas de difícil (ou de total ausência) determinação. O critério estético, por si só, não é visto como válido para *decidir* o sentido literário de um texto. É por esta via que a “idade da leitura” vem tornar-se uma idade de questionamento do cânone, da Estética enquanto grelha universal de leitura e dos poderes (sociais, culturais, aprendidos pela própria literatura) para se dizer o que é ou não é literário. Sendo uma escola científica e literária atenta aos modos de circulação da obra, isto é, ao processo pelo qual a obra literária se insere nas concepções dominantes de uma época, apropriando e negando paradigmas, nem que décadas ou séculos passem desde a sua primeira leitura, a estética da recepção é uma escola que define o «génio» criador da obra à luz dos efeitos que provoca e das readaptações que instaura. A «obra» é vista enquanto arte literária, através do modo pelo qual circula entre instituições, práticas e discursos. Nessa perspetiva, e mesmo recuperando, segundo alguns autores, uma certa noção de literariedade ao debruçar-se sobre a temática literária, a tónica colocada na “interação de significados”, em simultâneo com a “desconstrução textual” e a “deriva do sentido”, não é indiferente às influências das correntes pós-estruturalistas que estariam a surgir. A crise do conceito de “estrutura”, vivida não só nos estudos literários, como no interior das ciências sociais e humanas, permitiu “dar o salto” para o surgimento de uma nova euforia interpretativa, com implicações na reconfiguração da semiótica (sobretudo com Barthes), nos estudos sobre a escrita, a linguagem e o signo (Derrida), e no surgimento de uma concepção de literário como “obra aberta” (com Umberto Eco).

A “fase pós-estruturalista”, se encarada enquanto escola, corrente literária, é, porém, mais do que uma perspetiva acerca da literatura. Na verdade, trata-se de uma crítica à lógica da formulação de categorias universais que, desde o formalismo, viria a influenciar toda uma concepção de conhecimento produzida pelas ciências sociais e humanas. No que toca a “escrita literária”, e após um período em que, as ciências da estrutura, desde a antropologia à linguística, vivem uma viragem de paradigma, ela passaria a ser encarada enquanto “tecido de significantes”, apela a uma linguagem que é subversiva, a escrita provoca o “desejo do leitor”⁵⁴. A ideia de uma vivência erótica da

⁵⁴ A publicação de *O Prazer do Texto*, de Barthes, no início dos anos de 1970, vem assinalar um conjunto diverso e complexo de tendências nos estudos sobre a escrita e a linguagem, preconizador daquilo que viria a designar-se por “morte do autor”, em favor da emancipação da figura do Leitor e do escritor enquanto “operador e criador da linguagem”. A escrita, a obra de arte literária que tem por base a escrita sempre subversiva e em rutura com os preconceitos instituídos pela linguagem, é “tecida” em simultâneo

escrita, isto é, a concepção de um Leitor que deseja *reescrever* o texto, apropriando-se da sua “sensualidade”, refletindo sobre o prazer de o escutar, influenciou igualmente a tradicional dicotomia entre leitura e escrita. O “verdadeiro leitor”, segundo esta perspectiva, é aquele que vai tocar no texto, é aquele que o transforma, que passa do desejo da obra para o desejo da escrita. Para esta concepção veio contribuir a primazia que, sobretudo com os trabalhos de Roland Barthes e seus discípulos, se confere ao prazer da escrita/do Texto (e da leitura pela qual ela se faz), provocando reformulações numa concepção de literário, visto agora como um objeto de desejo. A influência marxista e da psicanálise moderna numa noção de literatura, cujo sentido é encarado sob o ponto de vista da “ação” e do “desejo” (o que o texto não diz, dizendo), e não tanto como um objeto de conhecimento (o que o texto é), foram igualmente notórias. Considera-se que a literatura tem o poder de mudar o curso normativo da História, e que os escritores terão um compromisso para com a ideologia dominante. A procura da abolição dos géneros literários, em favor da construção de vias dialogantes entre saberes e disciplinas, é entendida como a direção privilegiada para abordar o problema da literatura, bem como as suas determinações de ordem histórica, política e científica. Deste modo, a obra literária surge no centro de um debate que se quer mais do que disciplinar, e a interpretação das suas “instâncias criadoras” passa pelo assumir dos valores da polifonia textual, do pluralismo de textos presentes num mesmo texto e da escrita como uma maneira de (re)pensar a literatura.

Olhar de novo

Esta nova atitude, amplificada pela tendência desconstrucionista e pela ideia de que todas as interpretações do objeto literário são, em última análise, infinitas, viria a impor, contudo, a emergência de abordagens que levassem à revisão da proposta pós-

com o desaparecimento do autor enquanto instância fundadora. A seguinte passagem de Barthes ilustra bem a analogia entre texto enquanto “tecido de significantes”, que aludimos em cima, “(...) Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito desfaz-se, como uma aranha que se dissolve a si própria nas secreções construtivas da sua teia. Se gostássemos de neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hyphos é o tecido e a teia da aranha).” (Barthes, 1997: 112)

estruturalista. Assinalam-se dois movimentos. Por um lado, a necessidade de repensar os modos e os limites da lógica da interpretação do objeto literário, veio introduzir aquilo que alguns autores dizem ser “algum bom senso” à deriva interpretativa (Eco, 2003; Carvalho & Carvalho, 2004). A consideração de que o texto, a palavra, a escrita, apenas adquirem significado no contexto de um sistema pré-existente de regras (textuais, discursivas, sociais, práticas), conjuga-se, atualmente, com a importância que é dada ao papel das comunidades formadas por determinados leitores na construção das categorias do literário. Trata-se de repensar, deste modo, as interações dinâmicas entre autor-texto-leitor dentro de um paradigma de complexidade, e à luz do sentido e da especificidade da experiência intersubjetiva no mundo, cuja natureza não pode, apenas, ser medida em função de aspetos formais, cognitivistas e materiais.

Por outro lado porém, e fora do círculo dos problemas que se implicam na interpretação dos objetos textuais, a «experiência literária» tem vindo a ser tematizada de lados distintos, e com preocupações também elas renovadas. A experiência de ler ou de escrever um texto considerado “literário” pode ser, com efeito, de potencialidades insubstituíveis. Como modo de se compreender a condição humana, o objeto literário (neste caso, a literatura) tem surgido no centro de um conjunto diverso de propostas, cujas finalidades o têm tomado nas suas funções primordialmente sociopedagógicas. Souta (2002) refere-se aos estudos de Stephan Ellenwood, na área do Currículo, cujos trabalhos, desde os anos de 1980, têm dado lugar a diferentes projetos de “educação do carácter” desenvolvidos com estudantes, e com aplicações muito diversas, nas áreas da afetividade, das relações, da saúde, etc. Tais projetos fazem uso de textos clássicos e contemporâneos de literatura mitológica e biográfica, no pressuposto de que, por seu meio, os estudantes experimentam um conjunto de valores e princípios éticos, cujo universo prático lhes permite abordar a complexidade humana. Mas não só Ellenwood (1993), como Lodge (2002) e Dawson (2005), têm vindo a acentuar esta “propriedade”, diríamos, de algum modo inalienável à literatura enquanto projeto de humanidade, e seus possíveis poderes éticos, não querendo trazer para aqui as hierarquias de valor literário produzidas pelo cânone. Sendo assim, do ponto de vista literário (o que não significa, neste contexto, “expressão livre de sentimentos e afetos”) a ideia de que se vive de acordo com padrões éticos encontra-se ligada à noção da defesa da forma como se vive, e de se dar uma razão para tal, justificando-a, por meio da literatura. Mas por outro lado ainda, um conjunto diverso de abordagens no campo da sociologia da literatura, da antropologia da escrita, da psicologia da linguagem, e, mais recentemente,

das neurociências, tem contribuído para a superação da visão do literário enquanto “deleite estético”, produto da criatividade imaginativa individual, e concebido (apenas) em nome da fruição e da contemplação artísticas (dada a identificação do literário como produto ficcional “volátil”). Veja-se, a propósito, o surgimento de perspectivas oriundas das neurociências, e que têm criado novas pontes, não só entre ciência e arte, como entre os estudos da consciência e da literatura. David Lodge (2002), ao partir dos estudos de Joseph Levine sobre os fenômenos subjetivos da consciência, cujos “traços” distintos são de difícil descrição (fenômenos esses relacionados com a experiência subjetiva sensorial, designados por *qualia*, como por exemplo, o gosto do ananás, o cheiro do café acabado de moer, entre outros), considera que a poesia lírica é muito provavelmente o esforço intelectual mais bem sucedido para descrever os “*qualia*”, isto é, fenômenos que se ligam com a percepção essencial e subjetiva de um “eu”, cuja descrição, ao nível da consciência, requer uma experiência na primeira pessoa (Lodge, 2002). Numa outra perspectiva, Jonah Lehrer (2009) tem vindo a defender que o campo da atividade artística do último século foi responsável pela antecipação de uma série de descobertas das neurociências dos últimos tempos. Lehrer considera que, em meados do séc. XIX, e “na frenética busca de novas formas de expressão”, os artistas descortinaram um novo método: olharam para o espelho, “a mente tomou consciência de si própria” (Leher, 2009: 12). Explorando o trabalho de Whitman, Proust, Stravinsky, Cézanne, entre outros, com “descobertas reais”, segundo o autor, nas áreas da consciência, da memória, da atividade sensorial, da linguagem, etc., Lehrer sustenta a tese de que aqueles artistas terão descoberto um conjunto de “verdades humanas” que só agora a ciência estará a redescobrir.

Em suma, à luz das questões que até aqui quisemos fazer notar, partilhamos de uma conceção de objeto literário, na sua amplitude de significado, e entendido como um dos registos mais ricos e complexos da consciência humana. Tal pressuposto será de algum modo equivalente a considerar que, nas interrogações que provoca, ele é complementar ao discurso na “terceira pessoa” produzido pela ciência. Ora, será justamente em torno de uma lógica de conhecimento, cujo discurso se procura tomar “na primeira pessoa”, que a segunda parte deste estudo se organiza.

PARTE II

O TRABALHO METODOLÓGICO

“O conhecimento do universal é algo de singular”

E. Husserl, *A Ideia da Fenomenologia*

*“Aconteça o que acontecer a história da redacção de um texto
faz parte da significação desse texto”*

P. Ricoeur, *Elogio da Leitura e da Escrita*

“Quem ouve uma história está na companhia do narrador”

W. Benjamin, *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*

“Quem, ao querer ler, tem que soletrar é incapaz de ler”

H-G. Gadamer, *Texto e Interpretação*

CAPÍTULO III

ESCRITA, ESCRITORES E «RELAÇÃO COM A ESCRITA»

1. Fundamentos teórico-metodológicos para a compreensão de narrativas de vida centradas na «relação com a escrita»: a abordagem interpretativa deste estudo

Até ao momento, seguindo a provocação de Kuhn da qual partimos no início do capítulo anterior, sobre as relações entre ciência e arte, procurou-se conceptualizar um percurso que consideramos relevante na leitura de um conjunto de traços, cuja “conexão de efeitos”, como diria Dilthey, julgamos ter vindo fundamentar as grandes narrativas que a modernidade construiu a propósito da «relação com a escrita». Sob um ponto de vista retórico, discursivo e simbólico, o jogo de diferenças relacionadas entre ciência e arte veio produzir uma narrativa de «relação com a escrita», essencialmente histórica e literária. Cientistas, escritores, artistas, esses sábios modernos «chamados a criar», não foram atores (e muito menos autores, em termos de apropriação) indiferentes ao poder e à sedução expressa de tais narrativas. Com efeito, no caso dos escritores, os discursos considerados válidos e parte integrante de uma identidade que, no campo literário, se constrói pelo jogo das suas oposições internas, não só se reproduziram à luz de uma especificidade social, literária e científica atribuída à literatura enquanto teoria e forma de conhecimento, como, em torno dos quais, um sentido profundamente subjetivo e particular subjacente aos modos de “relação com a escrita” terá do mesmo modo surgido na sua base (o escritor “desenraizado”, o criador cuja criação é a “arte pela arte”, artista num “mundo à parte”, etc.). Mesmo não sendo nem a literatura, nem a arte os objetos de estudo aqui presentes, foi por este motivo que se quis fazer este percurso. Consideramos que, pelo seu jogo de forças, tais objetos se constituem em importantes “brechas” para nos reportarmos, nas páginas seguintes, ao universo biográfico e narrativo dos cinco escritores que se encontram na génese desta tese. A nossa problemática de estudo não radica nas relações entre ciência e arte. No entanto, julgo que esta abordagem se justifica, não só devido a razões socio-históricas que importaria contextualizar, mas porque se relaciona com o modo pelo qual procuramos perspetivar o conhecimento produzido em ciências sociais e humanas no seu diálogo com o saber

literário, e atendendo-se sobretudo às múltiplas articulações que tal abordagem poderá encetar com o universo socio-empírico estudado nesta tese. Interessou-nos ainda fazer este percurso, na medida em que tal passagem prefigura uma problemática, cuja construção, do ponto de vista de uma epistemologia que o sustenta (tal como ficou exposto nos Capítulos I e II) procurou, nas suas relações de sentido, assentar nos discursos produzidos pelos olhares da história, da ciência e da literatura, na abordagem às práticas do objeto “escrita”.

O conhecimento produzido neste estudo reporta-se a um universo subjetivo de experiências, narradas por escritores, sobre aquilo que poderíamos chamar um «cosmos *vivencial* da escrita». É referindo-nos ao conceito fenomenológico de “vivência” que formulamos a ideia aqui expressa de «cosmos *vivencial* da escrita». Voltaremos, nas páginas seguintes, a algumas das considerações fenomenológicas de Husserl. Mas importaria contextualizar desde já o conceito a partir do qual construímos aquela ideia. Tal expressão refere-se a um conceito de “vivência”, cujo sentido – também do ponto de vista narrativo, e de tudo aquilo que ele nos pode vir a dizer enquanto «relação com» – persegue a consideração de Husserl, para quem, “(...) a existência da vivência é indubitável enquanto se experiencia e sobre ela simplesmente se reflecte” (Husserl, 2008: 21). Pode significar isto, portanto, que a “vivência” é entendida como um “dado do conhecimento”: “o apreender e o ter intuitivos (...) são já um conhecer” (*id.*, *ibid.*). Interessa-nos este conceito de “vivência” entendido como objeto de conhecimento, uma vez que ele se liga com a lógica de sentido que aqui procuramos produzir, isto é, um objeto de estudo cuja construção, não só para o investigador, como para os sujeitos investigados, recai, ela própria, em “atos de conhecimento” (fenómenos) e nas suas múltiplas possibilidades e formas cognoscitivas (percepções, abstrações, intuições, evidências, etc.). Por outro lado, a «relação com a escrita», sendo também da ordem do *vivencial*, refere-se sempre a um “eu que vive” num tempo “mundano” – “esta coisa que vive entre as coisas”, refere Husserl – cuja vivência pertencerá, deste modo, a uma “consciência do eu”, fora de qualquer universo como “dado absoluto”. Este pressuposto ajuda-nos a compreender em que medida no sentido fenomenológico da vivência (neste caso, a «relação com a escrita») quer a “essência”, quer a “objetividade” do conhecimento – dadas como sistemas de verdades vigentes pelo positivismo da ciência objetiva – poderão, ao invés, ser compreendidas enquanto “fenómenos”, cujo conhecimento é sobretudo apreendido pelos dados da experiência (dos escritores na

«relação com a escrita») e da reflexão (construída pelos escritores e derivada de uma reinterpretação produzida pelo investigador).

Narrada por cinco escritores, a “vivência da escrita” (vista como um objeto de conhecimento) assenta em processos complexos de interpretação crítica produzida pelos próprios, não só sobre os percursos de “vida educativa” e de “vida literária” que nela se implicam, como sobre a problemática que, no contexto desta dissertação, se nos impõe como objeto de estudo, a «relação com a escrita». Ora, no âmbito da ocupação deste estudo, uma abordagem metodológica de teor qualitativo pareceu-nos ser aquela que melhor daria resposta à pesquisa que aqui se propõe. Da fenomenologia e da hermenêutica até às correntes de uma teoria crítica, ou desde a etnometodologia até ao interacionismo simbólico, o paradigma qualitativo privilegia, sobretudo, os processos de interpretação das diferentes dimensões que compõem os objetos de pesquisa, partindo do pressuposto de que a realidade social onde estes se constroem é mobilizada por variadas relações de natureza simbólica e intersubjetiva (Boavida & Amado, 2006). Tal premissa obriga a que se considere que a construção do objeto de estudo, numa investigação de tipo qualitativo, seja, originariamente e «ao longo de», um processo *em curso*, porque permeável aos códigos linguísticos que o significam (e portanto, a experiência de investigação, do ponto de vista da escrita, consiste sempre na sua referência), bem como ao conjunto das práticas discursivas que moldam contextos e perímetros de sentido. Por outras palavras, trata-se de um objeto cuja construção se encontra permanentemente em relação com o universo das categorias sociais e com os «textos» (também eles de alguma forma pretextuais) que produzem o sentido dessas mesmas categorias.

Num texto intitulado “Texto e Interpretação”, o filósofo alemão H-G. Gadamer, referindo-se à “provocação peculiar” que o conceito de texto oferece ao questionamento hermenêutico da linguagem, afirma que “(...) o lugar [daqueles] conceitos na escala hierárquica pela qual equacionamos o conhecimento e o mundo alterou-se radicalmente no século XX.” (Gadamer, 2000: 70). A principal razão dessa alteração, diz, deve-se ao papel que o fenómeno da linguagem assumiu no pensamento filosófico moderno. No seu conjunto, ela é o reflexo das viragens que a própria filosofia operou no decorrer dos últimos tempos, desde as perspetivas da semiótica e a da linguística (novas abordagens sobre a “arquitetura dos sistemas linguísticos” e dos sistemas de signos), até às formulações de uma teoria do conhecimento, cujo principal objeto radica na linguagem

enquanto modo de acesso ao mundo. A primazia dada à “linguisticidade da experiência do mundo” relaciona-se com o que Gadamer diz ser a iniludibilidade do sistema da linguagem, tendo em conta as desmistificações do sujeito preconizadas por Nietzsche, Freud e Heidegger, e dentro da qual se articulam, atualmente, “toda a consciência” e “todo o saber”. (*id.*). À luz das mudanças operadas, Gadamer considera que facilmente se compreende a ascensão do conceito de interpretação como fundamentação do conhecimento, não só no interior do pensamento filosófico, como nas esferas das ciências modernas, onde o problema do “dado” (a sua validação) é sempre inseparável da interpretação. Nesta medida, é justamente a partir do conceito de interpretação que a noção de texto se constitui como conceito central da “linguisticidade” (e da sua estrutura), o que significa que apenas no contexto da interpretação, e a partir dela, o conceito de texto se “apresenta à compreensão”. A relação interna e entretecida, nas palavras de Gadamer, entre texto e interpretação, manifesta-se plenamente, e quando essa relação se torna clara, acrescenta ele, “obtem-se um proveito metodológico”. (*id.*: 74).⁵⁵

Um dos proveitos que o questionamento hermenêutico pode obter relaciona-se precisamente com “o compreender”, um processo que, segundo Gadamer, significa algo mais do que um procedimento metódico e científico, cujo trabalho seria descobrir um dado sentido. A hermenêutica, neste ponto de vista, é sobretudo um questionamento que procura colocar em jogo os processos de “compreender” e de “interpretar”, vistos enquanto peças fundamentais do ser humano, e portanto, fora de qualquer pretensão universal. Sob a forma de textos, não só escritos, mas também em todas as formas textuais tradutoras da relação do sujeito com os outros e com o mundo, aqueles

⁵⁵ Gadamer faz questão de justificar o conceito de “texto” por si usado, referindo que o sentido em que o inscreve se afasta daquele que, tradicionalmente, é objeto dos linguistas. Aproveitamos para transcrever essa sua passagem, tendo em conta que ela parece consubstanciar grande parte dos fundamentos teóricos (isto é, o que se entende por “texto”) e metodológicos (isto é, o que se entende por “compreensão”) que, à luz de uma corrente de inspiração hermenêutica, se encontram no surgimento de um paradigma de investigação narrativa e biográfica que para este estudo trazemos. Diz Gadamer, “(...) “texto” deve aqui ser entendido como um conceito hermenêutico. Isto quer dizer que não se deve vê-lo na perspetiva da gramática e da linguística, isto é, como produto final, para que aponta a análise da sua produção, com a intenção de esclarecer o mecanismo em virtude do qual a linguagem funciona como tal, abstraindo de todo o conteúdo que ela veicula. Do ponto de vista hermenêutico, que é o de cada leitor, o texto é um mero produto intermédio, uma fase no processo de *compreensão* [itálico nosso] que, como tal, encerra sem dúvida uma certa abstração, nomeadamente o isolamento e fixação dessa mesma fase. Mas esta fixação vai na direção totalmente inversa daquela que é familiar ao linguista. O linguista não pretende entrar na compreensão do tema que vem à linguagem no texto, mas sim aclarar o funcionamento da linguagem como tal, seja o que for que o texto possa dizer. Não toma por tema o que aí é comunicado, mas sim como, em geral, é possível comunicar algo, com que meios semióticos isso acontece. Em contrapartida, na consideração hermenêutica, a compreensão do dito é o que unicamente importa. O funcionamento da linguagem é uma mera condição prévia disso.” (*id.*: 74-75)

processos realizam-se pela via da linguagem e do diálogo, no âmbito da qual a subjetividade dialógica (o sujeito na dupla qualidade de falante e de “encontro-réplica do outro”) se manifesta menos como uma mera explicitação (do sentido) e mais como uma tentativa, em constante mudança, de discutir com alguém, de travar relações, de submeter à própria dúvida, como diz Gadamer, os nossos preconceitos, pondo-os em jogo. A propósito, pergunta ele,

“(…) Haverá alguém que não tenha tido a experiência, ao encontrar-se ante outrem, a quem quer convencer, de ver como as suas boas razões – e só, certamente, as boas razões – falam contra si próprio? A mera presença do outro, a quem encontramos, ajuda a que, ainda antes que ele abra a boca e venha ao encontro, nós descubramos a nossa própria parcialidade e estreiteza. (...) É neste contexto que eu pergunto: como é que se conciliam a comunidade de sentido, que se constrói no diálogo, e a impenetrabilidade do outro?; e o que é, em última instância a linguisticidade – uma ponte ou uma barreira? Ponte, através da qual cada um comunica com o outro e constrói identidades sobre os fluxos correntes da alteridade; ou barreira, que limita a nossa tarefa e nos priva da possibilidade de nos exprimirmos e comunicarmos?” (*id.*: 69-70)

Para Gadamer, os problemas hermenêuticos desenvolvidos, inicialmente, a partir da teologia, da jurisprudência e da história, e superada uma concepção metafísica de linguagem, são um questionamento do próprio conceito de compreender (a linguagem, o outro, e todas as suas manifestações textuais), não só à luz da ciência, como à luz da experiência da arte e da experiência da história. A compreensão hermenêutica, processo que, segundo Duque (2000), renuncia quer à arqueologia, quer à teleologia, atendendo antes à sua “processualidade precária”, não se reduz, portanto, a um método, a um saber *expert*. Pelo contrário, trata-se da participação num sentido comunitário, no contexto de uma temporalidade presente, cuja apropriação (interpretação) ajuda a reconfigurar um mundo novo, segundo um processo histórico de contínua formação. Como “disciplina”, aliás, a hermenêutica, desde Dilthey, veio trazer às novas configurações do pensamento filosófico durante a primeira metade do séc. XX (fundamentalmente, a “queda” do positivismo enquanto explicação «única» e «racional» da ação humana) o significado ontológico e fenomenológico dos conceitos de compreensão e de interpretação. No que toca esse conjunto complexo de transformações, a revolução operada pelo pensamento de Heidegger foi paradigmática para o entendimento da compreensão e da interpretação

enquanto “círculos” fundamentais (e originários) do “ser-no-mundo”⁵⁶. Enquanto “meio universal da experiência”, a linguagem institui-se, para Heidegger, como abertura ao “ser-com”, é nela que o ser se desvela por meio de uma “ontologia do dizer”. Trata-se de uma dimensão prévia, a qual se liga à compreensão do mundo como horizonte de transcendência. Como tal, enquanto abertura, a compreensão diz respeito a “todo o ser-no-mundo”, uma vez que, e nas suas palavras, “(...) em toda a compreensão do mundo a existência também está compreendida e vice-versa” (Heidegger, 2005: 209). Segundo Heidegger, “(...) toda a compreensão guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende” (*id.*: 218). Reportando-se à esperança que os historiadores, no tempo em que Heidegger escreve, teriam em criar “uma historiografia independente”, fora de qualquer “círculo vicioso” do conhecimento, à maneira do ponto de vista que o observador possui sobre a natureza, Heidegger considera existir aí um mal-entendido de princípio acerca do que é a compreensão. Ver nessa ideia do círculo um “vício”, ou uma tentativa de se o evitar, dada a sua “imperfeição inevitável”, corresponderá, no entanto, a ignorar a dialética do conhecimento como uma dialética de compreensão e interpretação, resultando naquilo que Heidegger diz ser o desconhecimento das suas condições essenciais de realização⁵⁷. A ideia do “círculo hermenêutico”, não só em Heidegger, como desde Dilthey, veio permitir, portanto, a conceção dos fenómenos sociais como «textos», cujo valor e significado (a sua estrutura de sentido) são dados pela autointerpretação que o sujeito

⁵⁶ Segundo Heidegger, em *Ser e Tempo* (1927), o “ser-no-mundo” é “uma constituição fundamental da pre-sença”. A pre-sença (“Dasein”) evoca o processo de constituição ontológica de ser humano e humanidade, ou seja, o seu modo de ser, a sua existência, a sua história. Nesse sentido, o “ser-no-mundo” não corresponde a uma “(...) propriedade que às vezes a pre-sença apresenta e outras não” (Heidegger, 2005: 95). Nos termos de Heidegger, ele pretende “(...) referir-se a um fenómeno de *unidade* [itálico no original (*id.*: 90), comportando uma “tripla visualização” existencial (o “ser-em”, o “ser-com” e o “ser-próprio). O “Dasein”, isto é, “esse ser que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar” (*id.*, 33) é um “ente” que, na compreensão de seu ser, “com ele se relaciona e comporta”. Trata-se de determinações “do ser da pre-sença”, cujo ponto de partida deve ser visto e compreendido *a priori*, com base na “constituição ontológica” que Heidegger designa por “ser-no-mundo”. Nessa constituição, o ser humano “é” compreendendo o mundo que a ele se abre, e interpretando “os entes” que dentro do mundo a si se mostram. Assim, segundo Heidegger, “(...) a interpretação funda-se existencialmente na compreensão, e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (*id.*: 204).

⁵⁷ Heidegger sublinha, “Não se trata de equiparar compreensão e interpretação a um ideal de conhecimento, que determinado em si mesmo não passa de uma degeneração e que, na tarefa devida de apreender o ser simplesmente dado, perdeu-se na compreensão da sua essência. Para se preencher as condições fundamentais de uma interpretação possível, não se deve desconhecer as suas condições essenciais de realização. O decisivo não é sair do círculo, mas entrar no círculo de modo adequado. Esse círculo da compreensão não é um cerco em que se movimentasse qualquer tipo de conhecimento. Ele exprime a estrutura prévia existencial, própria da pre-sença. (...) O círculo da compreensão pertence à estrutura do sentido, cujo fenómeno tem as suas raízes na constituição existencial da pre-sença, enquanto compreensão que interpreta.” (*id.*: 210)

relata e constrói na primeira pessoa. O círculo da compreensão hermenêutica, nessa medida, pode ser igualmente entendido enquanto compreensão da alteridade, um círculo atravessado pelo jogo da pertença subjetiva, histórica e identitária, inerente à “tarefa do conhecer”⁵⁸. Por esta via, aquilo que se designa por universalidade e circularidade do questionamento hermenêutico aponta, principalmente, para a “experiência do texto e para o texto como experiência” (Duque, 2000), nas suas modalidades narrativas e existenciais.

Chamar a letra ao texto

Trazemos para esta discussão o conceito de “círculo hermenêutico”, não só porque ele é central nos textos “românticos” e “ontológicos” que refletem sobre o processo de compreensão hermenêutica, mas também porque é em grande parte dos seus pressupostos que uma “metodologia” de investigação narrativa/biográfica se enraíza e atualmente continua a inspirar-se. Sendo a hermenêutica, do ponto de vista da filosofia, uma discussão (compreensão) das condições de legibilidade e inteligibilidade do texto (Gadamer, 2000), à ideia de “círculo” subjaz o pressuposto de que compreender um texto é ser-se por ele interpelado. Quer isto dizer que, segundo Gadamer, apenas a perturbação do entendimento motiva “um interesse pela letra”, isto é, a *perturbação* é aquilo que faz chamar a letra ao texto, para o compreendermos e interpretarmos, questionando-o. Todavia, nesse processo de interpretação interfere a relação pessoal, cultural e institucional que o sujeito possui com o texto, com o seu todo e as suas partes. Nessa medida, segundo Gadamer, não existem interpretações de grau zero, antes pré-compreensões (arriscaríamos dizer que Ricoeur, numa outra perspetiva,

⁵⁸ Enquanto «compreensão da alteridade», aspeto que aqui gostaríamos de destacar à luz do trabalho metodológico que desenvolvemos, a ideia do “círculo hermenêutico” radica, porém, num paradoxo, o qual Duque exprime do seguinte modo, “(...) Ninguém pode identificar a razão com a *sua* razão, pois deixaria de ser “ele”. Aprende-se padecendo, humilhando-se, como sabia o trágico grego. E isso que eu entendo “de outra maneira” é algo distinto de mim, mas não é separado nem independente de mim. Não me pertence. Eu é que *lhe* pertence. E aquele a quem eu entendo como “outro” é, por sua vez, diferente de mim. É por isso que me interessa: tem algo para me dizer, algo que me pertence dessa mesma maneira que um golpe de cinzel “pertence” à escultura. Há, aqui, pois um *jogo* de pertencer e participar em que avança o comum, a “coisa”. Mas a coisa não é o objeto de um contrato, nem sequer é uma experiência ou um dito: a coisa é a *causa* em que ambos estamos: é o que está em jogo (...). Ou seja, *manifestamente, um círculo*. Não uma pirâmide, nem uma escada. Pois a posição do “mesmo” pressupõe o “outro”. (Duque, 2000: 99)

vai usar o termo “conjeturas de sentido”, adivinhações), cujas antecipações envolvem a nossa própria relação com os textos.

Por conseguinte, as dialéticas da explicação e da compreensão constituem o movimento da própria dialética hermenêutica (a sua lógica interna), mas cuja dualidade Ricoeur considera pertencer a uma “hermenêutica romântica”. Na obra *Teoria da Interpretação*, Ricoeur enceta uma argumentação a propósito dos movimentos de explicação e compreensão inerentes à compreensão (leitura) de um discurso, quando tal discurso é um texto⁵⁹. Sucintamente, Ricoeur considera que a dualidade instaurada entre explicação e compreensão, universo no qual uma consciência romântica dos processos de interpretação terá justificado a sua metodologia, traduz menos um movimento que se torna hermenêuticamente necessário, e mais uma dicotomia, ao mesmo tempo, segundo ele, epistemológica e ontológica. Esta “polaridade nascente”, como refere, e tal como ela é “obscuramente percebida” no processo de comunicação (numa situação dialógica, numa conversação), ter-se-á tornado uma dualidade claramente contrastada. Cada termo do par representa, na verdade, um modo distinto de inteligibilidade. E não parece ser de estranhar, diríamos nós, que a racionalidade «compreensiva» de um modelo de investigação narrativa e biográfica tenha nela encontrado um outro conjunto de preceitos teóricos a favor de uma identidade e de um estatuto metodologicamente defensáveis. A explicação, segundo Ricoeur, encontra o seu campo paradigmático de aplicação nas ciências naturais. Como o próprio afirma,

“(...) Quando há factos externos a observar, hipóteses a submeter à verificação empírica, leis gerais para cobrir tais factos, teorias para conter as leis num todo sistemático, e a subordinação de generalizações empíricas a procedimentos

⁵⁹ Esta discussão surge na sequência de um ensaio, que integra a referida obra, intitulado “Fala e Escrita”. Nele Ricoeur expõe a sua conceção de “discurso”, à luz dos pressupostos da hermenêutica, e entendendo esta como uma teoria da interpretação, cujo objeto, na sua perspetiva, é orientado para textos, na medida em que os textos, entre outras coisas, segundo diz, são exemplos da linguagem escrita. Nessa medida, partindo do esquema de comunicação proposto por Jakobson e dos seus principais fatores (o locutor, o ouvinte, o meio ou canal, o código, a situação e a mensagem), Ricoeur discute as transformações passíveis de serem observadas ao passar-se da fala à escrita, ou seja, do discurso na dupla evento/desvanecimento à sua inscrição: em Ricoeur, a problemática da escrita é sempre uma problemática de inscrição, isto é, de fixação do discurso e dos ditos da fala. Segundo ele, “(...) o que escrevemos, o que inscrevemos, é o noema do ato de falar, a significação do evento linguístico” (Ricoeur, 1996: 39), mais do que a linguagem entendida como língua. O discurso, como “evento da linguagem”, remete, assim sendo, para uma dimensão temporal frágil (discurso que se perde, que se desvanece). Só podendo “desvanecer enquanto fala” ou “fixar-se como escrita”, o discurso comporta um caráter de evento do qual surge o problema da inscrição. À luz do que interpretámos da leitura de Ricoeur, parece-nos que o discurso é, nestes termos, entendido como evento de fala que aparece e desaparece, evento que desvanece e se torna desejo de fixação, de inscrição, de *escrita*.

hipotético-dedutivos, então, podemos dizer que “explicamos.” E o correlato apropriado da explicação é a natureza entendida como o horizonte comum de factos, leis e teorias, hipóteses, verificações e deduções. Em contraste, a compreensão acha o seu campo originário de aplicação nas ciências humanas, onde a ciência tem a ver com a experiência de outros sujeitos ou de outras mentes semelhantes às nossas. Funda-se no carácter significativo de formas de expressão como signos fisionómicos, gestuais vocais, ou escritos, e em documentos e monumentos que partilham com a escrita o carácter geral de inscrição. (...) A necessidade de interpretar tais signos deriva precisamente do modo indirecto como eles nos transmitem tais experiências.” (Ricoeur, 1996: 84)

Face ao modo pelo qual esta dicotomia influencia o movimento hermenêutico da interpretação “como um todo”, Ricoeur considera que ela não deve ser abordada em termos dualistas, mas como uma dialética complexa e altamente mediada. A oposição de Ricoeur a uma “hermenêutica romântica” é uma oposição relativa a todos os procedimentos que tendem a reduzir o todo (interpretação) às suas partes (explicação), porque, de facto, tais procedimentos parecem pertencer a uma perspetiva hierárquica e pouco “empenhada” do conhecimento, não só hermenêutico, como sobretudo da vida e dos fenómenos sociais (isto é, textos), vistos enquanto eixos de deslocação e localização da experiência humana (Duque, 2000). Ora, a problematização desta polaridade parece-nos vir ao encontro dos pressupostos do trabalho de interpretação que neste estudo se quis realizar sobre as narrativas de «relação com a escrita» que mais à frente apresentarei. Procurou-se assumir um conceito de interpretação – à luz dos pressupostos que constituem a lógica da abordagem narrativa/biográfica – cujo sentido metodológico não é reduzido nem ao movimento de compreensão, nem ao de explicação, uma vez que, na esteira de Ricoeur, consideramos que ele deve aplicar-se a todo o processo que abarca a dialética da explicação e da compreensão das expressões escritas da vida.

Vida e concepção da vida

Com efeito, o paradigma de investigação “biográfico-narrativo”, nos termos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), desenvolve-se justamente a partir da instância da interpretação, a partir da qual o significado social e individual da experiência humana (ou seja, dos “agentes”) se converte no foco central do processo de investigação. Em contraste com os dispositivos de explicação positivista, um dos principais fundamentos da investigação narrativa e biográfica corporiza-se, não só a partir da emergência da “consciência hermenêutica” (séc. XIX, com Dilthey, e séc. XX em diante), como do conceito de “experiência” que aí se constrói, enquanto chave para a compreensão da ação humana. A ideia de uma “narratividade autobiográfica”, fundamentada em grande parte pela psicologia, sugere, desde Dilthey, que é possível estudar e interpretar a «história» como a expressão das formas peculiares nas quais a experiência se organiza. As experiências pessoais vividas por cada indivíduo representam, aos olhos da hermenêutica dos inícios do passado século, o móbil para a compreensão das ações humanas, à luz das *conexões* (termo diltheyano por excelência) que, no tempo, se produzem entre as “experiências da vida” e diferentes “concepções do mundo”. Nas palavras de Dilthey, “(...) o mundo está sempre aí para nós, num nível qualquer. Mas porque toda esta engrenagem de percepção, pensamento e ação é apenas sustentada pela nossa existência individual no impulso e no sentimento, tudo se encontra sob tal referência.” (Dilthey, 1992: 33)⁶⁰. Vida e “concepção da vida”, isto é, do mundo, têm, em Dilthey, uma referência intrínseca, recíproca. Enquanto fundo do qual parte todo o agir

⁶⁰ Dilthey, na obra *Teoria das Concepções do Mundo* (publicada, a sua segunda parte, em 1911), considera que o sujeito se “instala no mundo” enquanto “pensante” e, nessa medida, ele “eleva a sua vida à consciência”. Consideramos particularmente curiosa a maneira pela qual Dilthey se refere à relação primordial do sujeito no mundo. Mesmo correndo um certo risco sobreinterpretativo, diríamos que tal maneira parece fazer uma ressonância com o conceito de «instalação» usado pelos discursos artísticos, se o entendermos enquanto manifestação simbólica e narrativa de uma dimensão existencial do viver, precisamente através da linguagem e suas traduções plurais no campo da vida, o que significará, portanto, que se trata de um movimento originário, ativo. “Elevando a sua vida à consciência”, o sujeito opera um “rasgo”, para usarmos os seus termos, o qual Dilthey diz ser “fundamental e inderivável”. Significará, portanto, que o “Si” e o “mundo” são correlatos, bem como o ideal da vida e a visão do mundo. Ambos são uma “expressão da vitalidade” e possuem uma referência interrelacionada “como um todo”. Sendo assim, e parafraseando uma curta passagem, “(...) A sua relação com a vida não é a do pensamento com outros estados espirituais, *mas da vida com a consciência daquilo que o homem vive* [itálico no original], experimenta e olha na sua totalidade, na urdidura de vida própria e mundo. *Com efeito, o mundo enquanto grandeza independente é uma simples abstração* [idem]. Só é objeto em relação ao sujeito, como correlato seu. (...) Este tomar consciência da vida como mundo encontra-se sempre sob o esquema de algo exterior em que a nossa vida própria atua, o nosso próprio ser psicológico; o interior, o que se manifesta no exterior, é sempre a forma da nossa apreensão: por isso, vivemos sempre com símbolos.” (*id.*: 34)

e o pensar humanos, a vida, como conceito hermenêutico, é uma pluralidade de aspetos, um processo de diversificação e de diferenciação de experiências “inéditas”, cujo sentido próprio é manifestar-se e objetivar-se em símbolos, expressões, mundos. O significado da “mundividência”, objeto esquecido pelo racionalismo dogmático que caracterizaria, desde a Ciência Moderna, a corrente naturalista do conhecimento científico, surge não só teoricamente delimitado na crítica da razão histórica de Dilthey, como passa a representar o campo a partir do qual o conhecimento da história e do pensamento humano se desenrola. Dilthey di-lo, “(...) toda a genuína mundividência é uma intuição que brota do facto de estar imerso na própria vida” (*id.*: 136). O “enigma da vida”, nos seus termos, “deve servir apenas para perscrutar mais profundamente a história, e claro está, a partir da vida.” (*id.*: 137). Os conceitos hermenêuticos de “vida” e de “experiência da vida” são paradigmáticos na reflexão de Dilthey. Os seus processos de circulação e apropriação semântica pela filosofia, pelas humanidades e pelas ciências sociais, adquiriram, até aos dias de hoje, uma ascensão notável, áreas cujos objetos de estudo se inscrevem, com efeito, na compreensão e interpretação do sentido das experiências sociais e individuais, quer no contexto da história, quer no da sociedade e em todos os seus mundos possíveis. Na formulação original de Dilthey, a vida como experiência, sendo que a “mundividência” corresponde à sua raiz última, “(...) encontra-se presente no nosso saber em formas inumeráveis” (*id.*: 111), tornando-se “plenamente apreensível”, na sua profundidade, mais pela compreensão e interpretação, do que pela “vivência”. Isto é,

“(…) A vida proporciona deste modo a si, a partir de cada indivíduo, o seu próprio mundo. Da reflexão sobre a vida nasce a experiência da vida. Os acontecimentos singulares que o feixe de impulsos e sentimentos em nós suscita na sua confluência com o mundo circundante e com o destino convertem-se nela num saber objectual e universal. (...) Assim se configura a experiência da vida de modos diversos nos indivíduos. Constituem em todo o seu subsolo comum as intuições acerca do poder do acaso, da corruptibilidade de tudo o que possuímos, amamos ou também odiamos e tememos, e da incessante presença da morte, que determina poderosamente a cada um de nós o significado e o sentido da vida.” (*id.*: 112)

À parte da discussão dos termos pelos quais Dilthey formula uma conceção de vida à custa de um certo idealismo “espiritual objetivo”, a verdade é que, no tempo em

que ela é objeto de investigação sistematizada, o seu entendimento passa a ser referido ao valor da consciência empírica da experiência humana. O que Dilthey procura é compreender as “experiências” constitutivas da vida, nos seus nexos estruturais e de desenvolvimento, tendo como ponto de partida a “totalidade” da própria vida. O eu, as pessoas e as coisas, uma triangulação desde sempre estrutural na pesquisa em ciências sociais e humanas, são os fatores que Dilthey considera pertencerem a uma consciência empírica das “relações recíprocas” subjacentes às experiências vitais – eles são os pressupostos determinantes da própria vida. É por esta via que as derivações da raiz hermenêutica na perscruta do “mundo da vida” (como “conceção do mundo”) permitiram conceber a razão histórica como uma «razão narrativa», cuja compreensão, sob o ponto de vista filosófico e científico, exige que o tempo e o lugar da experiência humana se inscrevam, de um modo recíproco, na subjetividade da história.

A “claridade” fenomenológica

Esta viragem no “sistema de pensamento”, provocando o aparecimento de uma linguagem nova, acompanha de algum modo a insuficiência do racionalismo e do naturalismo da época, na resposta ao problema de conhecer as condições (motivos) sociais e individuais da experiência humana, isto é, a compreensão do seu sentido. Os discursos hermenêuticos da vida e da experiência individual, a par com os impactos da fenomenologia de Husserl durante os anos de 1930, vieram fundar um dos principais alicerces epistemológicos de uma metodologia de investigação biográfica e narrativa ainda em germinação, mas doravante apropriada e ampliada pelas ciências sociais e humanas. Na primeira metade do séc. XX, e no contexto ideológico e mundial das grandes alterações históricas, sociais e políticas aí sentidas, a fenomenologia de Husserl emerge, por “missão” e objeto, essencialmente enquanto crítica do conhecimento. Em *A Ideia da Fenomenologia*, Husserl começa por advertir que aquilo que se deve chamar “teoria do conhecimento” é, antes de mais, uma tentativa de tomada de posição científica sobre “problemas”. Essa «teoria» traduz-se, portanto, numa ciência com vista à resolução das dificuldades das quais se ocupa, no sentido em que deve fornecer “uma intelecção última, clara”. Ao longo das “cinco lições” que compõem a sua ideia da

fenomenologia, Husserl recorre frequentemente à expressão “claridade” para se referir àquilo que constitui o seu objetivo, compreender a possibilidade de “apreender o conhecimento”. Consideramos que esta busca de “claridade” é, na sua manifestação filosófica, uma espécie de perplexidade face ao sistema de pensamento natural das ciências no tempo em que Husserl desenvolveu o conjunto das suas considerações fenomenológicas. Como o próprio afirma, ao refletir-se naturalmente sobre o conhecimento “(...) cai-se logo em teorias atractivas que, no entanto, terminam sempre na contradição ou no contra-senso.” (Husserl, 2008: 19). A fenomenologia original de Husserl, portanto, e se pensarmos em que medida ela veio inspirar as abordagens biográficas e narrativas de investigação em ciências sociais e humanas, constitui-se, na sua génese, como uma crítica das insuficiências dos modelos naturais e filosóficos de pensar os problemas e as questões envolvidas no fenómeno do conhecimento. Husserl apresenta três graus de consideração fenomenológica, cuja incursão ele realiza como se percorresse os estádios de formação da fenomenologia. No primeiro, são questionadas as possibilidades, sob o ponto de vista científico, de conhecimento da fenomenologia, não só enquanto crítica do conhecimento, como, sobretudo, enquanto questionamento das próprias possibilidades do conhecimento⁶¹. A questão, assim sendo, é de natureza anterior, isto é, o que significa conhecer? Os conceitos de “vivência”, “experiência”, “intuição” e “percepção” são tomados, no quadro desta interrogação, a partir de um ponto de vista gnosiológico. Ou seja, são formas e atos de conhecimento que, nos seus fundamentos, transcendem quer os conceitos de universal e singular, quer os de essência e absoluto, e quer ainda o próprio conceito de “evidência”⁶². É no âmbito deste segundo

⁶¹ Diz Husserl, se “(...) a crítica do conhecimento é uma ciência que quer continuamente, só e para todas as espécies e formas de conhecimento, criar claridade, então não pode utilizar *qualquer ciência natural* [itálico no original], não pode religar-se aos seus resultados nem às suas asserções sobre o ser; estes permanecem para ela em questão. Todas as ciências são para ela *fenómenos de ciência* [idem]. E mais à frente acrescenta, “(...) Fazer do conhecimento um dado evidente em si mesmo e querer aí intuir a essência da efetuação não significa deduzir, induzir, calcular, etc., não significa inferir novas coisas com fundamento a partir de coisas já dadas ou que valem como dadas (id.: 23-24)

⁶² Sobre o conceito de “evidência”, e fazendo uma crítica à teoria emocional da evidência, isto é, do sentimento enquanto valor de diferenciação entre juízos considerados evidentes e juízos considerados não evidentes, Husserl refere, “(...) os teóricos empiristas do conhecimento, que tanto falam do valor da investigação das origens e permanecem tão longe das verdadeiras origens como os mais extremos racionalistas, querem-nos fazer crer que toda a diferença entre juízos evidentes e os juízos não evidentes consiste num certo sentimento, pelo qual se distinguem os primeiros. Mas, o que é que um sentimento pode aqui tomar compreensível? Que pode ele realizar? Irá, porventura, gritar-nos ‘alto’! Aqui está a verdade? (...). Mais à frente, propõe, “(...) porque a temos, [a evidência] não implica enigma algum (...); vale para nós como algo de inquestionável, de que nos é permitido dispor.” (id.: 86-87). Para a fenomenologia, evidência e sentimento são dois conceitos distintos. Uma “evidência sentimental” faria pressupor, na relação entre o sujeito e os objetos (fenómenos de conhecimento) a existência de “um ver puro”, uma percepção da “pura evidência”, a qual, na verdade, é cética, diz Husserl, em relação ao que “nós lhe atribuímos e ela própria contradiz”. A análise da evidência (como “autopresentação”) surge,

grau de consideração, cujo olhar recai na essência (objetividade) da investigação fenomenológica, que Husserl caracteriza o campo de conhecimentos da fenomenologia.

“(...) um campo de conhecimentos absolutos, para o qual ficam indecisos o eu, o mundo, Deus e as multiplicidades matemáticas e todas as objectividades científicas; conhecimentos que, portanto, não são dependentes de todas estas coisas, valem o que valem, quer a respeito deles se seja céptico ou não. Porém, o fundamento de tudo é a captação do sentido do dado absoluto...” (*id.*: 27)

À luz da discursividade crítica fenomenológica, onde a investigação biográfica e narrativa das experiências de vida se fundamenta, verifica-se que a razão metodológica desta se constitui, desde os seus inícios, igualmente como uma oposição à lógica comum e vigente de entender a produção de conhecimento científico (explicar a causa) e o significado biológico e psicológico da experiência (como adaptação). Tal oposição radica precisamente numa forma singular de entendimento da “vivência”, cujo sentido a Ciência Moderna terá tratado como uma abstração “fora do mundo da vida”. O próprio modelo de cientificidade dominante, cujos critérios sempre assentaram e aludiram à dicotomia objetividade/subjetividade, é objeto de questionamento da fenomenologia. Para Husserl, a investigação fenomenológica propõe-se realizar uma ciência baseada nas evidências originárias do “mundo da vida”, isto é, dos sujeitos enquanto pessoas com uma vida pessoal “radicalmente distinta”. Por conseguinte, trata-se de um projeto que reclama uma cientificidade regulada por outros critérios. É esta racionalidade da fenomenologia (o seu sentido) e da problemática fenomenológica (objeto, método e universalidade) que Husserl discute no terceiro e último grau que temos vindo a fazer notar. Husserl procura saber até onde se estende a “esfera fenomenológica”, isto é, a esfera da “clareza e da imanência no sentido autêntico”. Torna-se uma questão necessária, de resto intrínseca e transversal à fenomenologia, a discussão do próprio conceito de “fenómeno” (bem como a discussão entre “fenómeno” e “o que aparece”), dada a correlação – admirável, diz Husserl – entre o “fenómeno do conhecimento” e o “objeto do conhecimento”. Para ele,

antes, como ponto de partida do “método fenomenológico”, com vista ao reconhecimento das diferenças que, ao sujeito, podem ser possíveis de identificar na percepção e compreensão dos fenómenos. Para o sujeito, reconhecer que os fenómenos são totalmente diversos é o que, segundo Husserl, na união de algo que neles se pode identificar, se chama “sentido”.

“(...) A fenomenologia do conhecimento (...) é a ciência dos conhecimentos como fenómenos, manifestações, actos da consciência em que se exibem, se tornam conscientes, passiva ou activamente (...). Se o termo ‘fenomenologia’ se empregar numa acepção tão ampla que se abranja «a» análise de tudo o que se dá em si mesmo, reúnem-se então *data* desconexos: análise de dados sensíveis segundo os seus vários géneros, etc. – o comum encontra-se, então, no método da análise das essências na esfera da evidência imediata.” (*id.*: 32-33)

Atendendo a estes fundamentos, será então deste modo que, para a nossa problemática de estudo, colocamos a questão: de que “evidência” falamos quando nos referimos à «relação com a escrita»? O que é que aí “nos é dado” como evidente? É o processo de interpretação, entendido como trabalho metodológico, um processo de reconhecimento e compreensão de “evidências”? Que lógica narrativa e interpretativa, quer dos textos, quer de uma reescrita compreensiva dos textos da vida, deverá atravessar um projeto de investigação, cuja problemática se baseia no “mundo da vida” narrado por cinco escritores portugueses? Que conexões, para “o mundo da educação”, podemos dele pensar, equacionar? Os fundamentos hermenêuticos e fenomenológicos da pesquisa biográfico-narrativa que aqui quisemos fazer notar permitem-nos perceber que tal modelo de pesquisa representará mais do que uma estratégia metodológica (no sentido da técnica), dado que coloca o investigador diante de uma conceção discursiva do indivíduo (da individualidade), a qual exige a compreensão, e a partir da qual a sua análise conduz à interpretação e à construção de novas narrativas e histórias de vida.

Saltar para a cena

Um dos principais pressupostos metodológicos que veio orientar o percurso e o sentido de uma abordagem narrativa/biográfica desenvolvida neste estudo consistiu em considerar a “vida” como um «texto» mental, escrito e falado. Significa isto que o que se considera ser o conjunto de aspetos decisivos e transversais a uma vida, isto é, os seus acontecimentos, não parecem corresponder, porém, a acontecimentos provocados por “factos”, resultando antes das revisões na história que cada sujeito narrativamente constrói e usa para “falar da vida” e de si mesmo. Nesta medida, as vidas correspondem

a textos sujeitos à revisão e à “exegese” contínua de uma história pela qual o sujeito se procura reconhecer enquanto protagonista. A reinterpretação dessa história, operando-se através daquilo que Bruner (2002) designa por *self-making* narrativo (duvidando, portanto, de um *essencial self*, cuja existência pressuporia que, tacitamente, o encarássemos como óbvio e intuitivo), é objeto de uma dupla operação construtiva e reconstrutiva, onde as “ilusões da realidade”, crenças, ideias e subjetividade intervêm. Nela situam-se, pela memória e pelos mecanismos da ficção, as histórias narrativas que o sujeito conta sobre a sua vida, as quais, não podendo fixar-se num ponto passado preciso, diferem em função do sujeito para quem ele as narra, e cujo contexto é continuamente modificado a cada (auto)relato. Situando a problemática dos “textos da vida” no domínio da *folk art*, cuja tradição permite um acordo comum acerca do “como as pessoas e os seus mundos são” (as suas surpresas, as suas imperfeições, as suas estranhezas), Bruner adianta,

“(...) through narrative we construct, reconstruct, in some ways reinvent yesterday and tomorrow. Memory and imagination fuse in the process. Even when we create the possible worlds of fiction, we do not desert the familiar but subjunctivize it into what might have been and what might be. The human mind, however, cultivated its memory or refined its recording systems, can never fully and faithfully recapture the past, but neither can it escape from it. Memory and imagination supply and consume each other’s wares.” (Bruner, 2002: 93).

Como ato de navegação pelo mundo e pela história, a narrativa de vida de um sujeito simboliza, portanto, uma atividade complexa de autoposicionamento no plano da experiência, ao mesmo tempo “virtual” e “real”, ou sobretudo mais virtual do que real. Lembrando Walter Benjamin (1992), é comum a todos aqueles que “vão colher o que se narra à experiência”, isto é, a todos aqueles que se dizem «narradores», o “à-vontade” com que se movem pelos vários graus da experiência (sua e dos outros), “como quem sobe e desce uma escada”. As experiências de «vida educativa» e de «vida literária» dos escritores que neste estudo entrevistámos (conceitos que mais à frente retomarei), revestindo-se de histórias, inscrevem-se num texto biográfico (oral, escrito) simultaneamente narrante e narrado, pelo qual cada um se escreve a si mesmo (“profetizando-se”), e cuja narração se constitui num retroprojeto face às memórias da vida passada. Este pressuposto, portanto, veio situar-se num território de compreensão e

análise, cuja lógica, superada a fobia racionalizante de preceitos universais, faz eco das derivações hermenêuticas e fenomenológicas em que subjaz a construção do sentido da experiência humana singular. Este foi um dos motivos pelos quais se decidiu desenvolver uma abordagem narrativa e interpretativa dos textos que constituem o suporte empírico desta tese, isto é, as narrativas de «relação com a escrita». Por outro lado, no que importa ao trabalho metodológico realizado, partiu-se igualmente do pressuposto de que uma abordagem de tipo transdisciplinar, para onde confluíssem os cruzamentos de diversas ciências sociais e humanas, como a teoria literária, a história, a pedagogia, a linguística, a sociologia, a filosofia, a antropologia, a hermenêutica, entre outras, ajudaria a reescrever os espaços definidos pela lógica paradigmática do saber disciplinar, além de permitir a interpretação “hologramática”, usando aqui um termo de Morin (2000), do “todo” e das “partes” da experiência humana e do seu discurso. Esta questão é reforçada por Boavida e Amado (2006), quando se referem à necessidade da complementaridade paradigmática na pesquisa em Ciências da Educação, e à exigência, na esteira de Jacques Ardoino, do “testemunho”, enquanto praxeologias de um saber, cujo objeto é construído à luz do sentido da experiência da vida humana. A propósito,

“(…) A oscilação entre a racionalidade positivista e a perspectiva fenomenológica, hermenêutica e crítica (...) está ligada ao facto de que, contrariamente ao que acontece nas Ciências da Natureza, os estudos no campo das Ciências Sociais e, mormente, na Educação, problematizam o singular, o local, o contextualizado, o que não pode nem replicar-se nem repetir-se, para além de problematizarem também as significações, o ideal e o mundo subjectivo dos actores. (...) Considerando que o que está em causa são *pessoas* [itálico no original] inseridas numa sociedade e em comunidades em que nem tudo é pacífico (diferentes visões, interesses, condições, aspirações, etc.), o que faz com que as questões de sentido, emocionais e éticas no campo da Educação tenham, também, um peso relevante, admite-se que a exigência da prova, sempre que necessário, possa substituir-se pela *exigência do testemunho* [idem] dos que participam e vivem directamente os problemas e as suas resoluções ou tentativas disso.” (*id.*: 221-222)

Ora, a abordagem narrativa/biográfica construída ao longo deste estudo procurou inscrever-se num conceito hermenêutico de interpretação, conceito esse construído à luz da experiência do testemunho (isto é, ele não é posterior), cuja captação permitisse compreender a unidade intencional de um discurso relativo *às instâncias e às tensões*,

narradas por cinco escritores, no fenómeno da «relação com a escrita». O quadro macro-temático de interpretação e análise do que aqui designamos por *instâncias e tensões na relação com a escrita* compreende um conjunto de unidades temáticas produzidas pelos próprios textos, e relativas ao discurso produzido pelos escritores sobre a «relação com a escrita». Tendo-se como pressuposto que este discurso se inscreve numa narrativa que põe permanentemente em relação a categoria da escrita com o seu sentido no plano cognitivo e textual da vida do escritor, as *instâncias e tensões* sugerem antes diferentes gradações de relação (lugares, forças, singularidades, oposições), cujo sentido foi interpretado a partir das revisões que, nas suas histórias pessoais, os escritores empreenderam à “experiência da vida”.

Globalmente, a abordagem aqui desenvolvida trata da conceção de um mundo narrativo que procurou situar-se nas propostas interpretativas e compreensivas “do fazer ciência”, como vimos atrás. Mas no que importa ao trabalho metodológico realizado, esta abordagem construiu-se segundo o postulado da “narrativa biográfica”, entendida sob o ponto de vista das suas condições e possibilidades epistemológicas. Nos termos de Le Grand (1996), a narrativa de vida, uma prática “formadora da existência”, representa a possibilidade para um encontro de tipo “heurístico-hermenêutico” da experiência humana. Um encontro com semelhantes ecos, ainda que não se inscreva no postulado da “formação existencial do escritor”, julgamos ocorrer, no contexto deste estudo, pela via da interpretação de diferentes narrativas de «relação com a escrita», e sua ordem subjetiva. Nesta medida, tornou-se necessário problematizar as dialéticas da compreensão e da explicação fora do quadro, muitas vezes estrito, das ciências naturais e das ciências sociais vistas como “Ciências da História”, dando-se em contrapartida uma especial primazia às múltiplas linguagens que um discurso científico pode manifestar e ao papel determinante da «interpretação», enquanto mediação de diferentes quadros de inteligibilidade. Esta mediação inscreve-se num dos principais objetivos da abordagem narrativa/biográfica como “metodologia” aplicada à investigação de formas narrativas e auto-interpretativas das experiências de vida. A sua operacionalização, parece-nos, requer um paradigma da complexidade, e o regresso àquilo que Berger (1992) designa por “fenomenologia modesta”. Com efeito, é referindo-se aos modelos socio-epistemológicos de investigação em Educação, que Guy Berger contrasta a racionalidade dos modelos de abordagem nas ciências sociais, de cujos domínios a identidade da investigação em Educação oscilará, historicamente, entre propostas de natureza explicativa (modelos causais da objetividade) e diversas tendências de

inspiração fenomenológica (modelos epistemológicos do “sentido”). Ao observar as tendências⁶³, identificadas nos anos de 1990, dos modelos de investigação em Educação (e portanto, da construção do saber em Ciências da Educação), Berger afirma,

“(…) Embora com prudência, já que é sempre possível um retrocesso, pode-se admitir que as Ciências da Educação, depois das tentativas de se definirem a partir das disciplinas, vivem hoje uma situação que não é de retorno, mas talvez de regresso ao que poderíamos considerar como uma fenomenologia entendida como uma tentativa de descrever o fenómeno educativo de uma forma mais modesta, mas o mais rica possível. (...) Creio que, no campo das Ciências da Educação, se constrói hoje a articulação entre o social e o psicológico através da apreensão das trajectórias simultaneamente individuais e colectivas, encaradas simultaneamente como uma história colectiva e como uma história individual. E é nesta articulação entre o individual e o colectivo que se colocam os desafios mais importantes às Ciências Sociais e Humanas.” (*id.*: 35-36)

Segundo Berger, os desafios subjacentes a estas mudanças metodológicas têm vindo a conduzir a investigação em Educação para os espaços onde “se constrói o sujeito”, o que significa que, enquanto produção de conhecimento, tais mudanças podem vir a permitir articular saberes que, historicamente, e não só no campo das Ciências da Educação, “estavam separados”. No caso deste estudo, ainda que o seu objeto não corresponda, manifestamente, ao significado educativo das tendências identificadas por Berger em nota anterior, consideramos, porém, que ele se inscreve numa lógica tendencialmente clínica, se tivermos por dado adquirido que as abordagens metodológicas de carácter narrativo e biográfico, em ciências sociais e humanas, se inspiram em procedimentos “clínicos” de recolha de dados (por exemplo, entrevistas longas centradas em ciclos de acontecimentos de vida e no sentido histórico e narrativo da experiência humana por esse meio descrita), cujo processo permita reconstruir um olhar fenomenológico sobre trajetórias individuais e coletivas de um determinado grupo

⁶³ Resumidamente, Guy Berger reporta-se a três tendências: uma primeira, de tipo etnográfico, cujos trabalhos se constituíram num importante desenvolvimento e reconhecimento do campo das Ciências da Educação, nomeadamente, pela mão da sociologia da educação em Inglaterra e França; uma segunda, de tipo clínico, cujos procedimentos surgem ligados à concentração da investigação nos problemas do insucesso escolar e nas zonas “marginais” do sistema educativo; uma terceira, e sendo sintomática de uma mudança atual do objeto de investigação, incide na análise das interações e das práticas educativas que têm lugar num nível intermediário, isto é, entre as oposições dos níveis macro e micro do espaço da educação (estabelecimentos de ensino), onde se implicam diferentes atores educativos.

de sujeitos. Consequentemente para nós, esta orientação de tipo “clínico”, sendo intrínseca ao universo que se designa por “métodos biográficos”, pressupõe, enquanto estratégia de acesso ao “campo”, e entre a vivência de sucessivos tempos, a construção de uma relação «implicada» com os escritores (de comunicação, de familiaridade, etc., mas também de objetivação do discurso), cuja realidade representou uma condição epistemológica indispensável ao posterior desenrolar das entrevistas, e cuja esfera envolveu, em diversas situações e por diferentes motivos, a necessária construção de um espaço para falar de si e da vida, rememorando-a e, de algum modo, confidenciando-a.

Assim, e na linha de Berger, importa que uma “epistemologia da escuta” possa restituir, sob o ponto de vista do sentido, o nexos individual e coletivo das trajetórias de vida que uma apreensão pelo “olhar” deixa, na maioria dos casos, por ver. Este aspeto discutido por Berger interessa-nos, porque interpretar o lugar do sujeito nas práticas que por ele são descritas, narradas, teorizadas, é um trabalho que se inscreve em procedimentos complexos de *escuta*, cujo “silêncio questionante”, diria Barbier (1993), reformula e preconiza uma sabedoria própria à experiência. Esta lógica de interpretação “pela escuta” (do sujeito, do texto, da linguagem) pertencerá àquilo que Berger (1992) diz ser um desvio do objetivismo que se queria “positivo e eficaz”, uma vez que implica o investigador num esforço de compreensão da complexidade intrínseca ao mundo da experiência, na articulação entre o sujeito individual e o sujeito social⁶⁴. Sob o ponto de vista narrativo e biográfico, as trajetórias dos sujeitos, quando tomadas por objetos de investigação, encontram-se ligadas a uma dimensão empírica, mesmo se por excelência forem orientadas, isto é, narradas, por saberes teóricos, como é o caso dos sujeitos que para este estudo quisemos trazer. Como práticas na história e no social, as trajetórias de vida dos escritores refletem projeções complexas de quotidianos de escrita, traduzem as dinâmicas fenomenológicas em cuja realidade se inscreve uma temporalidade que lhes é própria (sociocultural, discursiva, experiencial), sobretudo, também, devido às suas qualidades enquanto «narradores» dessa mesma temporalidade. Portanto, consideramos

⁶⁴ A propósito, leia-se a maneira pela qual Heidegger estabelece uma diferença entre “escutar”, “ouvir” e “ouvir por aí”. Numa secção dedicada às questões da linguagem e do discurso, diz, “(...) A conexão do discurso com a compreensão e sua compreensibilidade torna-se clara a partir de uma possibilidade existencial inerente ao próprio *discurso* [itálico nosso], qual seja, a escuta. (...) A escuta é constitutiva do discurso. E, assim como a fala está fundada no discurso, a percepção acústica também se funda na escuta. Escutar é o estar aberto existencial da pre-sença enquanto ser-com os outros. (...) É com base nessa possibilidade de escutar, existencialmente primordial, que se torna possível *ouvir* [itálico no original]. (...) Somente onde se dá a possibilidade existencial de discurso e escuta é que alguém pode ouvir. Quem não “pode ouvir” e “deve sentir” talvez possa muito bem e, justamente por isso, escutar. O ouvir por aí é uma privação da compreensão que escuta. Discurso e escuta fundam-se na compreensão. A compreensão não se origina de muitos discursos nem de muito ouvir por aí.” (Heidegger, 2005: 222-223)

que é nas suas narrativas de vida, pelo facto de elas constituírem o lugar onde, de uma forma mais visível, se procura articular o conhecimento sobre a «relação com a escrita», que a sua “intriga”, como diz Ricoeur, pode ser contada.

2. Um triplo entrecho: escritores-alunos, escritores-professores, escritores-artistas

Em traços gerais, o universo epistemológico dos “métodos biográficos” pode ser considerado como o território mais amplo no qual se inscrevem os diversos recursos e abordagens para a análise de autorrelatos e trajetórias de vida. Este aspeto é reforçado por Bolívar, Domingo e Fernández (2001), ao considerarem que uma metodologia de investigação centrada em “narrativas de vida” compreende diversas formas e recursos, pelos quais o sentido da experiência pessoal narrativamente se inscreve. O universo epistemológico e semântico das “narrativas biográficas” englobará uma variedade de métodos e usos de investigação, mas cujos traços parecem, segundo esta perspetiva, aproximar-se à volta do conceito plural de *narrativa*. A centralidade que, na área das ciências da linguagem, o conceito de narrativa sempre possuiu, dá igualmente corpo a uma tradição conceptual, a partir da qual se inspira, em parte, o seu uso no campo dos métodos biográficos e narrativos. Segundo aquilo que os linguistas, desde as análises de Propp e Lévi-Strauss, designam por “tipologia formal”, uma narrativa, entendida como um texto referencial com uma temporalidade representada, compreende, para Ducrot e Todorov (2001), a combinação de várias “sequências”, sendo os seus casos possíveis mais frequentes o encadeamento, o enquadramento e o entrelaçamento. Como consideram Ducrot e Todorov, “(...) o encadeamento global das sequências no interior de um texto produz a intriga” (Ducrot & Todorov, 2001: 268). Tal conceito de intriga, sendo numa primeira fase construído à luz dos “estudos literários tradicionais”, parece surgir, porém, enquanto referencial de análise das propriedades narrativas em torno das quais uma “ordem causal dos textos” se organiza. Sendo assim, quando referida à categoria estrutural da “sequência”, a análise da narrativa pode por vezes ser ameaçada por generalizações demasiado amplas. Em todo o caso, segundo uma perspetiva sistemática, as intrigas são sempre heterogêneas e podem variar de “destino”, de “personagem”, e de “pensamento”, o que significa que, mesmo no interior de uma

classificação binária das narrativas (ação/personagens; problema/solução, herói simpático/herói antipático, etc.) pode-se assistir a uma grande diversidade de tipologias (intrigas de ação, intrigas melodramáticas, intrigas trágicas, intrigas de castigo, cínicas, sentimentais, etc.), nos seus possíveis entrelaçamentos com as intrigas de maturação, de recuperação, de prova, de degeneração, de educação, de revelação, afetivas, etc.

Mas será, todavia, a partir dos trabalhos realizados por Paul Ricoeur (1983)⁶⁵, que o conceito de intriga volta a ser lido à luz do conceito aristotélico de *mimesis*, cujo sentido Ricoeur interpreta-o mais como um ato criativo, onde o ficcional corresponderá a uma “abertura à significação”. Para Ricoeur, trata-se de uma conceção renovada de *mimesis*, frequentemente reduzida à ideia da representação e imitação, que pode ser lida enquanto imitação criadora. Diz Ricoeur,

“(...) if we continue to translate mimesis by "imitation," we have to understand something completely contrary to a copy of some preexisting reality and speak instead of a creative imitation. And if we translate mimesis by "representation" (...) we must not understand by this word some redoubling of presence, as we could still do for Platonic mimesis, but rather the break that opens the space for fiction. (...) And in this sense, the Aristotelian mimesis is the emblem of the shift that, to use our vocabulary today produces the "literariness" of the work of literature.” (Ricoeur, 1983: 45)

Tal interpretação de Ricoeur tem em vista um conceito de narrativa enquanto *articulação temporal da ação*. Ao “tecer a própria intriga”, a narrativa inscreve simultaneamente a ação humana na «temporalidade», aquilo que Ricoeur chama “função narrativa”, e à maneira de um compromisso ético e de uma busca de identidade no tempo, justamente quando nela impera um tempo narrativo que se torna indecifrável, misterioso. É dessa narrativa indecifrável que o sujeito se investe na compreensão do próprio tempo, demonstrando em simultâneo em que medida a sua ação como sujeito é uma ação tramada, “intrigante”. O que estará em jogo na “intriga” de uma existência narrada será, sobretudo, uma tensão permanente entre as forças que organizam a ordem (a sequência) e as forças da discordância, do inesperado, da surpresa, do destino, do caos. Compreender uma narrativa, segundo este ponto de vista, é, como diz Ricoeur, “compreender-se diante do texto” não só porque o “tempo” possui um papel mediador

⁶⁵ Referimo-nos, apenas, ao volume I de um total de três (1983; 1984; 1985) nos quais Ricoeur estuda as mediações entre “tempo e narrativa”, na edição americana possível (University of Chicago Press).

na compreensão e na textura da intriga (“plot”), mas também porque o sentido da experiência humana “esclarece-se e articula-se” numa narração temporal de acontecimentos. Referindo-se à “nova congruência” trazida pela noção de intriga, refere

“(…) with narrative, the semantic innovation lies in the inventing of another work of synthesis – a plot. By means of the plot, goals, causes, and chance are brought together within the temporal unity of a whole and complete action. It is this synthesis of the heterogeneous that brings narrative close to metaphor. In both cases, the new thing – the as yet unsaid, the unwritten – springs up in language. Here a living metaphor, that is, a new pertinence in the predication, there a feigned plot, that is, a new congruence in the organization of the events.” (Ricoeur, 1983: 9)

O trabalho de recorrer a uma “metáfora viva” não quer dizer, nas análises que se empreenderam às narrativas de vida dos escritores, que “a vida” pode ser reduzida a uma metáfora. Como veremos mais à frente, é justamente devido a uma certa inflação metafórica de que o conceito de “histórias de vida” se serve, que, sob o ponto de vista metodológico, as incursões na ideia da vida como um “caminho”, uma “viagem”, etc., muitas vezes se dão. Não que tal incursão seja “totalmente” controlável pelo olhar, também ele vivo sob o ponto de vista metafórico, do investigador. Mas consideramos que, para este estudo, o conceito de “intriga” nos serve melhor à interpretação de narrativas de vida de escritores, centradas nas suas relações com a escrita. Porque diferentes planos e tempos de vida se combinam, segundo um princípio eminentemente *narrativo*. Sendo assim, a decisão de empreender um instrumento metodológico que pudesse trazer ao texto do investigador as «narrativas de relação com a escrita» recaiu na entrevista, nas suas qualidades empíricas, sociobiográficas e discursivas, com vista à organização de um conhecimento narrativamente explorado. A entrevista narrativa, portanto, assumiu-se como um dispositivo por meio do qual o investigador construiu interpretações, ao mesmo tempo que lhe veio permitir orientar a sua ação com os escritores.

Da entrevista narrativa, tal como a iremos discutir no Capítulo IV, obtém-se uma trama argumental, uma dimensão essencial (mesmo fabulada, como um romance) acerca do experienciado, mas estruturada temporalmente pela via da consciência que cada um constrói acerca da sua própria vida. (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Este dado pareceu-nos extremamente relevante de operacionalizar junto de escritores, tendo menos

em vista uma materialização formal dos seus textos orais (recolhidos empiricamente), e mais a reconfiguração autobiográfica das suas trajetórias subjetivas na relação com a escrita. Apresentaremos, neste capítulo, o processo e o resultado desse trabalho de reconfiguração autobiográfica, inspirado em parte na corrente da narratividade proposta por Ricoeur, e procurando que nesses retratos se dê conta do sentido que em si comunicam. A mediação entre os tempos que neles podemos encontrar estrutura-se à volta daquilo que poderíamos chamar um *triplo entrecho*, dado, na sua singularidade, esses tempos prefigurarem, configurarem e reconfigurarem um nexó de experiências de vida como escritores, cujas ações se desenrolaram nos papéis de alunos, professores e artistas em Portugal. Tais “ações” encontram-se aqui balizadas pelos períodos que marcaram o início das suas relações com a escrita e com o universo literário, não deixando de narrar, em todo o caso, o esboço biográfico feito pelo próprio escritor, sendo tal esboço também atravessado pelas memórias das personagens e dos espaços com os quais cada um/a cresceu. É tendo por base esta conceção de intriga que a configuração das suas narrativas resultou em retratos autobiográficos pensados como um todo diferenciado, e numa síntese plural de acontecimentos. O diagrama que indicamos em baixo dará uma perspetiva sociobiográfica dos escritores com a qual o investigador foi lidando ao longo do processo de investigação. Os dados aqui constantes foram resultando do processo pelo qual a entrevista narrativa foi sendo desenrolada (não resultam de uma recolha de natureza “estatística”). Este diagrama tem só por objetivo fornecer uma leitura, também ela gráfica, dos principais aspetos que foram situar o investigador numa primeira projeção do universo empírico presente nesta tese.

Figura 1
Diagrama sociobiográfico geral

Escritores/as	Nascimento Naturalidade	Residência	Formação Académica	Principais “gêneros” narrativos/literários	“Outras atividades”
Manuel António Pina	1943 (Sabugal, Castelo Branco)	Porto	Licenciatura (Direito)	Conto Crónica Teatro Poesia	Jornalista Professor (Escola de Jornalismo)
Mário Cláudio	1941 (Porto)	Porto	Licenciatura (Direito) Mestrado (Biblioteconomia)	Ficção Romance Biografia Poesia Conto Ensaio Teatro Crónica Novela	Professor (Escola de Jornalismo; Universidade Católica)
Ana Luísa Amaral	1956 (Lisboa)	Porto	Doutoramento (Literatura Norte-americana)	Poesia Conto Ensaio	Professora (Universidade do Porto)
Luísa Dacosta	1927 (Vila Real)	Porto	Licenciatura (História e Filosofia)	Romance “Memórias” Conto Ensaio	Professora (Ensinos básico e secundário)
Jorge Velhote	1954 (Porto)	Porto	Frequência Lic. (Direito) (Filosofia)	Poesia Romance Crónica	Edição Seguros

O diagrama apresentado fará antever um conjunto de “retratos” de escritores, num primeiro esquema de leitura, dando conta dos seus diferentes universos sociais e literários, nos quais se desenrolaram e produziram as suas narrativas de vida. Ainda que o nosso objeto de estudo não se oriente para a análise dos elementos pelos quais os escritores se definem numa “dupla condição”, na aceção que lhe é dada por Bernard Lahire (2006), e cuja atividade é repartida e sustentada por uma “primeira” ou “segunda” profissão (a escrita antes ou depois da profissão no ensino, da atividade de edição – e até mesmo, aquela que parece surgir “fora do campo” – a de seguros), tal condição não deixará de aqui se expressar, na sua maioria pelo lado da condição de escritores-professores. Tal predominância de “condição” parece assim substantivar-se, e não recorrendo aqui a leituras de ordem estritamente sociológica, em virtude das próprias disposições internas que se relacionam entre a atividade docente e a atividade de escrita. O universo profissional do ensino das “letras” (da língua, ao jornalismo e à

literatura) vem, nessa medida, sustentar (em diferentes níveis das suas existências), não só as suas atividades sociais como escritores, como também lhes confere uma condição literária que aí se implica. No trabalho que referimos em cima, e no qual Lahire se dedica exclusivamente (como sociólogo) ao estudo da “condição literária” sob o ponto de vista do seu “duplo ofício”, isto é, um ofício literário e extraliterário de escritores, cuja necessidade de uma “segunda profissão” se lhes impõe, muitas vezes, enquanto exigência social, económica e, em certa medida, pública (no sentido da lógica da visibilidade pelo “trabalho”), refere ele, com base nas respostas a um questionário de tipo quantitativo feito a um vasto número de atores da atividade literária (francesa),

“(…) certains écrivains ont (...) un second métier dans le «monde littéraire» même (éditeur, traducteur, lecteur, responsable de revues, organisateur de manifestation littéraire, etc.), d’autres sont à cheval entre le «monde littéraire» et le travail social ou socioculturel (animateur d’ateliers d’écriture, conteur, etc.), d’autres encore appartiennent à certains univers de production culturelle ou artistique (...), et d’autres enfin appartiennent à des univers professionnels variés, plus ou moins distants du monde de la culture en général, et du jeu littéraire en particulier.” (Lahire, 2006: 236)

Dada a “diversidade de intermitências” nos seus itinerários como “escritores”, o universo literário, acrescenta Lahire, não é “um universo como os outros” (*id.*: 36) e, nessa medida, tal universo representa uma complexidade diferente de tratamento e análise para o “trabalho do sociólogo”. Tratar-se-á de um universo social (Lahire parece evitar usar o termo “campo literário”, tal como Bourdieu o definiu) “atípico, (no quadro de outros modelos de profissão derivados da divisão social do trabalho), muito embora dele não exclusivo, mas que faz referir “a vida” dos escritores (cuja atividade poderá derivar de muitas outras atividades nela condensadas) a “vidas múltiplas”, na medida em que, nessa condição dupla, os escritores serão levados a acumular – segundo a importância que eles atribuirão à produção literária – outros universos sociais de atividade. Tal “exigência” dos escritores, na leitura de Lahire, prende-se com a ausência de uma referência empírica na lógica tradicional que caracteriza o espaço social do trabalho, segundo a qual o trabalho ocorre num mesmo tempo e lugar profissionais. Esta intermitência de itinerários pode ser observada, em parte, pelo lado da abordagem do significado do «trabalho» e da «profissão» na construção da categoria contemporânea do escritor. Mas não foi esse o trajeto que optámos fazer neste estudo, tendo no entanto

encontrado na sociologia do literário – e desde Bourdieu – uma grande e diversificada “fonte de inspiração”. Dela temos vindo a fazer em parte uma leitura, e cujas possibilidades de encadeamento com o universo desta tese nos servem para ir discutindo diferentes formas de abordar os escritores (aqui, assumidos na sua condição de escritores-artistas), no complexo discurso da «relação com a escrita».

Como se tem vindo a fazer notar, as metodologias de investigação que nos têm vindo a sustentar inscrevem-se no vasto universo das abordagens narrativas e biográficas da vida (tomando-a enquanto «texto»). Sendo assim, e no que importa a este estudo, o material narrativo recolhido junto dos escritores foi assumido, também ele, como um «texto», e na tripla aceção que lhe é dada por Ricoeur (2000), isto é, segundo três dimensões indissociáveis. O texto é “discurso” (e objeto de trabalho), na medida em que manifesta uma dimensão do mundo que é aberta pela comunicação (no nosso caso, uma dimensão relativa, como se verá, às “memórias de escrita” dos escritores, questão em torno da qual a entrevista narrativa se organizou). Por discurso, Ricoeur vai entender um “percurso articulado” (Ricoeur, 2000: 52), constituído por signos, e realizado como um ato específico “de dizer qualquer coisa”, cuja manifestação se dá pela fala. A escrita, sendo assim, vai transformar o “recitado” num sentido mais estrito, codificando o discurso, através da “textura” e da composição de uma obra (Ricoeur está a referir-se, na alusão que aqui fazemos, aos “géneros literários” enquanto codificações da “voz da escrita”, mas em todo o caso trazemo-la para aqui à luz do seu primado epistemológico). Nessa medida, o texto é “escrita” (uma codificação do discurso), e na qual se implica o seu número ilimitado de leituras. A leitura como um alargamento pelo qual se acrescenta algo à escrita dá lugar ao que Ricoeur chama “espacialização do texto” (isto é, ele ocupa espaço, constrói o espaço, tem camadas, estruturas, etc.) e, nesse sentido, o texto torna-se “trabalho” (de interpretação, de relação entre as suas partes, de significação das suas próprias regras, etc.), e pelo qual se “dá forma” e matéria à linguagem, não só como uma qualidade do mundo, mas enquanto uma dimensão “do diálogo com outra pessoa” (*id.*: 58). O conceito de «texto» introduziu-se no dispositivo de entrevista do qual fizemos uso, à luz do pressuposto de que por seu meio seria possível, ao investigador-leitor, “ouvir” a voz narrativa (distinta da do “autor”) presente nos textos que foram comunicados oralmente pelos escritores, e captados (fixados) nas suas circularidades de sentido e leitura. A tarefa de interpretar o material recolhido, admitindo-se que o seu universo é de natureza textual-narrativa, impôs-se com vista a

obtermos uma compreensão do seu enunciado (originário). Nessa medida, o investigador, ao investir-se enquanto “intérprete” de experiências narradas dos escritores, não só se viu no confronto com as implicações de natureza hermenêutica que atrás fizemos notar, como na tomada de consciência de que estaria no meio de “diferentes falantes”, o que lhe veio exigir, menos um papel de “tradutor” (no sentido de dizer, pela sua voz, o que os “falantes” puseram em texto), e mais um papel de “mediador”, mas de cuja intervenção resultasse sobretudo um “discurso mediador”. Quer isto dizer, portanto, e voltando às reflexões de Gadamer (2000), que os retratos autobiográficos que aqui se reconstruíram a partir das narrativas de vida dos escritores, implicaram um trabalho de interpretação sobre os textos (discurso), do qual o intérprete desapareceu. A decisão de reconstruir (reescrever) os retratos dos escritores, individualmente e no seu conjunto, assenta numa conceção de “intérprete” que fomos lê-la em Gadamer.

“(…) O intérprete intervém quando o texto (o discurso) não consegue cumprir a sua missão de fazer ouvir e entender. O intérprete não tem outra função senão a de desaparecer totalmente na formação do sentido. Por isso, o discurso do intérprete não é um texto, mas está ao *serviço* [itálico no original] de um texto. Isto não significa, porém, que o contributo do intérprete [desapareça] totalmente no modo de ouvir o texto. Simplesmente, esse contributo não é temático, não tem a objectualidade de um texto. Com isto se caracteriza, na máxima generalidade, a relação de texto e interpretação.” (Gadamer, 2000: 84)

Tal trabalho, cujo universo para aqui procurámos trazer, passou, então, por uma ideia de interpretação (e de intérprete) que parece ir além do plano linguístico. Na verdade, não se teve por objetivo realizar um tipo de trabalho de interpretação dos textos que recolhemos pela entrevista, cuja posição assentasse, estritamente, no campo estrutural do discurso, ou de uma análise dos seus elementos enquanto funções de tipo linguístico. Mas não se quis separar um trabalho de interpretação “textual” (porque é de narrativas que ele se constituiu) da sua organização semântica interna, e do equilíbrio que se procurou restituir entre as partes dos “textos da vida” de cada um dos escritores. O investigador como intérprete, sabendo que se situava no campo da “análise compreensiva da vida”, procurou, nas narrativas recolhidas, “edificar” um conjunto de textos que, com efeito, terão, não só sempre algo de pré-compreendido, como, na

verdade, eles não serão um resultado de uma criação sua. A sua eventual unidade (de sentido, de aproximação entre histórias, de coerência e sequência, etc.) deriva de um trabalho realizado pela leitura de um conjunto de nexos presentes no conteúdo narrado. Por esta razão, decidiu-se restituí-los na “primeira pessoa”, deixando aos próprios interlocutores a construção dos “reenvios” internos que entre si poderão estabelecer, já que a possível conexão de significados poderá fazer multiplicar a própria possibilidade de interpretação biográfica e narrativa dos textos.

Da performatividade do texto ao texto performativo

Estabeleceu-se, assim sendo, um critério de princípio que passou por interpretar a unidade das narrativas recolhidas em dois textos. Começamos por falar do primeiro e daquele que será apresentado nas páginas seguintes. Esse texto passou por reescrever, a cargo dos próprios textos recolhidos, as trajetórias que os escritores narraram a propósito da «relação com a escrita», mas no contexto mais vasto dos seus autorretratos biográficos. Isto é, trata-se de um texto que vai resultar da leitura do modo pelo qual cada escritor foi “falando da sua vida”, nela podendo variar a forma, como uma nova interpretação dada pelo seu conteúdo. Suportamo-nos, assim, numa linha interpretativa e biográfica que procurou mais comunicar a maneira pela qual os escritores se narraram na forma de atribuírem significado às suas experiências, e como, a partir desses relatos, os próprios foram teorizando sobre si e sobre os seus projetos de vida (pelo passado e no presente). Tal linha de interpretação, justificada que estaria à luz hermenêutica, foi assentar num outro dado que nos pareceu relevante para aqui trazer, e que é a conceção de “texto performativo”. Na verdade, o modo pelo qual um sujeito se narra (significando aí que a linguagem e a memória alteram o sentido da própria narração) integra uma “audiência” que é construída pelo próprio ao comunicar a sua experiência de vida a outra pessoa. Não se narra uma história sem que nela não intervenha um sentido da ação que é enviada (pelo menos, num primeiro nível, na sua comunicação) a um eventual universo de receção. A audiência narrativa que vimos surgir ao longo da entrevista narrativa prende-se com esta ideia de que os escritores, como qualquer sujeito, produzem uma ação textual *dirigida*, na qual participam uma dimensão

dramática, muitos outros narradores, diferentes pontos de vista, e diversos elos pelos quais a memória se torna reflexiva no momento em que conta um determinado episódio. A ideia de recorrer a uma linha de interpretação que também fizesse eco deste princípio performativo, derivou do facto de o intérprete ter-se confrontado com um universo de textos atravessado por uma forte “performatividade narrativa” (Denzin, 2001)⁶⁶. Os textos pelos quais se reescreveram os retratos autobiográficos dos escritores surgem inspirados pela ideia de que a escrita (particularmente a escrita desses retratos) comporta sempre uma dimensão performativa, isto é, há uma relação intrínseca e significativa, sob o ponto de vista desta ideia da performatividade, entre texto, escrita e narrativa. A propósito, refere Denzin

“(…) in the performance text, storied sequences do not necessarily follow a progression. Narrative collage fractures time; speakers leap forward and backward in time. Time is not attached to causal sequences (...). Time, space, and character are flattened out. The intervals between temporal moments can be collapsed in an instant. More than one voice can speak at once, in more than one tense (...). Performance texts enact performance writing. They allow experience to come alive, turning it into remembered series of events represented in the form of dialogues, poems, or stories.” (Denzin, 2001: 19)

Segundo este ponto de vista, o “sentido” é definido em termos da ação e das intenções subjetivas narradas pelos escritores, as quais quisemos capturar (e por isso, desconstruindo a forma do seu texto original), reconstruir e recontextualizar. Deste modo, a reescrita desse primeiro texto, mais do que querer configurar o processo pelo

⁶⁶ A viragem operada nas ciências sociais e humanas para uma lógica de “investigação performativa” faz-se à custa de diversas transformações no campo da *episteme*, observada desde a segunda metade do séc. XX, mas para cuja identidade terão contribuído em muito os trabalhos realizados por uma etnografia das últimas décadas, mais direcionada para metodologias de interpretação de textos culturais, onde a escrita surge como uma performance base. Ela vem deste modo representar uma ressonância das diferentes ramificações derivadas da racionalidade pós-moderna de fazer ciência, e no modo pelo qual se entende a produção de conhecimento científico. Aproveitando para referir o trabalho desenvolvido por Norman Denzin há alguns anos num campo que o autor designa por “interacionismo interpretativo”, tal viragem nas ciências sociais e humanas veio recolocar os problemas-tipo que se erguem na investigação, no que diz respeito ao processo de analisar, construir e interpretar textos (performativos). A atenção que é posta nos “textos performativos” corresponde, segundo ele, a uma atenção interdisciplinar (no paradigma *interpretativo*), observada entre sociólogos, antropólogos e teóricos da educação. Diz ele, e vindo a propósito da finalidade que dá corpo ao texto performativo de cada um dos escritores que aqui se quis reconstruir, “(...) Working from the site of memory, the reflexive, performed text asks readers as viewers (or coperformers) to relieve the experience through the writer’s or performer’s eyes. Readers thus move through the recreated experience with the performer. This allows them to relieve the experience for themselves.” (Denzin, 2001: 16)

qual os próprios escritores assinalaram as suas “epifanias” biográficas (um conceito do qual nos servimos a partir de Denzin, ainda que, mesmo não sendo de desvalorizar as suas potencialidades heurísticas, dele não nos viemos a justificar, totalmente, ao longo do processo de reescrita), assentou antes na procura de uma descrição contextualizada, cuja configuração projetasse um conjunto diversificado de *life-stories* (conceito ao qual regressaremos), e cuja narrativa, no seu conjunto, fôsse dando conta do “como” elas se produziram no tempo. Quisemos assumir a forma destas narrativas em “texto” (e não noutro tipo de suporte, como alguns investigadores sugerem (Atkinson, 1998; Denzin, 2001), como por exemplo, fotografias, poemas, textos dramáticos, etc.), na medida em que partilhámos uma conceção de texto em todas as suas potencialidades derivadas da sua própria formulação etimológica, isto é, como um “tecido” que conecta o discurso⁶⁷.

Não ignorando a potencialidade do conceito de “epifania”, no contexto deste estudo porém, o investigador procurou servir-se de uma sugestão hermenêutica, segundo a qual “(...) tudo o que a linguagem veicula aponta sempre para lá daquilo que se exprime” (Gadamer: 2000: 68). Na verdade, tal proposta comporta, em certa medida, um sentido que também estará por detrás do conceito de “epifania”. Mas apercebemo-nos, ao longo do processo de entrevista, que foram os próprios escritores, dada a sua qualidade de narradores, que vieram situar a globalidade das suas histórias nessa ideia de epifania, não necessariamente mistificada, mas notavelmente literária, no sentido em que, do ponto de vista narrativo, ligam a maioria dos aspetos da sua vida às mudanças que foram operadas pela relação que mantêm com a literatura e com o universo literário “revelado” por determinados livros e pelas obras de outros escritores. Poderíamos, em todo o caso, desenvolver um tal trabalho de interpretação, e cuja entrada, para nós, se centrasse, nalgum modo, na influência que esses mesmos livros exerceram nas suas vidas sob o ponto de vista “epifânico”, isto é, de “viragem” biográfica. Mas estas viragens, parece-nos, são em si menos interpretáveis pelo lado da “revelação” que o conceito de epifania também condensa (algo que, no limite, levar-nos-ia a interpretar um conjunto de unidades de sentido situadas no plano puramente literário, do tipo, “a minha vida é como um livro”), e mais pelo lado dos “incidentes críticos” que o relato de determinados acontecimentos de vida fizeram aparecer. Assim, considerou-se que as suas trajetórias se constituíram narrativamente à volta de um conjunto de relatos de vida

⁶⁷ Segundo Maximiliano Scherner (2000), a origem latina do conceito de texto radica “(...) no verbo *tecere* (“tecer”, “entrelaçar”) bem como nos *nomina textus* e *textum* (“tecido”, “entrançado”). (...) “tecido” quer dizer “conexão do discurso.” (Scherner, 2000: 130)

educativa e literária, onde os próprios acrescentaram acontecimentos de especial significação pessoal e social, tais como: “a publicação (do “primeiro livro” e não só)”; “quando eu fui professor”; “a aprendizagem, e as experiências de escrita, na escola”; “as experiências de leitura”; “as memórias de infância”; “as atividades profissionais paralelas à atividade de escrita”; “a formação académica”; “a relação com a cidade e as viagens”; “as relações com o campo da ‘vida literária’”. Tais incidentes críticos não se estruturam, nem sob o ponto de vista da sua narração oral, nem sob o ponto de vista da fixação em texto que o investigador lhes deu, segundo um eixo temporal diacrónico. Eles constituíram-se, assim, à luz da racionalidade da investigação biográfica e narrativa, em “pontos de inflexão” (um termo de algum modo alternativo ao de “epifania”), pelos quais se foram deslindando as atribuições de valor positivo e negativo de determinadas experiências nas suas vidas, enquanto escritores. Denzin (2001) vem no entanto referir que será pelo trabalho de interpretação de tais incidentes críticos na vida “do sujeito” que se torna possível compreender um conjunto diverso de mudanças de carácter radical, estável, accidental e revivido. Uma vez que, e tal como se verá no capítulo em que discutiremos os derivados narrativos da entrevista para esta tese, se decidiu organizá-la por ciclos/dimensões de acontecimentos de vida, é dessa forma que, para o investigador-intérprete, se torna possível reescrever os relatos de vida, delimitando, a partir dos incidentes, as suas «incidências críticas» (retrospectivamente), e fazendo aparecer as pessoas e as situações que nelas foram atuantes.

Terá sido deste modo que, como intérpretes, fomos situando nos discursos dos escritores, fixados em texto, um conjunto diverso de «desvios narrativos», isto é, tudo aquilo que, na narrativa, desmesurou as categorias de tempo e espaço, mas também tudo aquilo que, não tendo vindo a propósito do objeto formulado pela questão da entrevista, acrescentou e produziu um sentido implícito, como por exemplo, as leituras em voz alta que alguns escritores fizeram de alguns livros seus, e de outros. O processo pelo qual tais desvios se identificaram e marcaram nas narrativas traduziu-se num trabalho que permitiu que a produção e a transformação de um sentido narrativo como escritor se fosse alterando e definindo à medida que o fomos reescrevendo. Em traços gerais, tais desvios também se corporalizaram em todos os momentos pelos quais os escritores foram falando de tudo, menos – objetivamente – de “relação com a escrita”. Mas, no entanto, e procurando-se interpretar esses “desvios” à luz de uma ideia de performatividade, eles emergem na narrativa enquanto nós do próprio discurso. Nessa medida, não só diferentes entradas no texto podem ser feitas, como, por meio de uma

espécie de evasão, a narrativa parece adquirir um sentido de história pessoal. Recorreu-se, assim, à interpretação e à reescrita de tudo o que surgiria afeto a uma *personal story*, a qual, muito embora situada e recontada inúmeras vezes pelos próprios (os escritores, por diversas vezes, e noutros contextos, já se viram a falar sobre o papel da escrita e a relação que com ela mantêm, para além de a recontarem para si próprios), pôde, apesar disso, dar lugar a um sentido de continuidade diferente, dada a própria lógica de empreender a entrevista narrativa segundo uma temporalidade espaçada entre intervalos de meses. Nos seus textos autobiográficos, surgirão, assim, as próprias performatividades inerentes aos seus modos de falar, como sejam os comentários que foram fazendo como que dialogando com narradores aí presentes, e onde convocam diferentes argumentos, interjeições, diálogos com outras personagens, etc., vindo assim conferir-nos, numa estrutura temporal “móvel”, uma qualidade performativa ao que nos contaram. No nosso ponto de vista, tal texto performativo em que resultou este primeiro trabalho de interpretação não pode ser pensado fora do quadro verbal no qual os escritores se situam enquanto “operadores da linguagem”, isto é, procurou-se produzir um texto de tipo performativo, mas que nele subjaz a qualidade comunicativa dos próprios escritores. Trata-se assim sendo, de um texto, se quisermos evocar os termos de Gérard Genette (1982), que veio configurar uma “literatura de segundo grau”.

Mas para além deste texto autobiográfico que se procurou restituir (com todas as intermitências que possam ser produzidas pelo seu «leitor»), da totalidade do material narrativo recolhido, produziu-se um outro, que também pode ser considerado de “segundo grau”, mas que se fez à luz da discussão do objeto que nesta tese vem sendo tematizado. Nessa medida, procurou-se produzir – na verdade descamando-o do texto original – um trabalho “sobre o discurso” que os escritores produziram sobre «a relação com a escrita», no sentido mais particular das instâncias e das tensões que nela se podem observar. Aí recorreu-se a um trabalho de análise qualitativa de conteúdo, pelo qual o intérprete procurou tematizar e argumentar em torno de dois eixos narrativos: i) «a literatura na vida e a vida literária» e ii) «a relação com a literatura e a relação com a literatura na escola». No seu conjunto, a leitura e interpretação de tais eixos procuraram singularizar, numa «comunidade narrativa», as experiências narradas pelos escritores⁶⁸.

⁶⁸ Os quadros geradores de tal movimento interpretativo podem ser consultados, enquanto esquemas gerais pelos quais se construíram as “unidades de sentido” correspondentes, no Anexo 2.

Os biogramas e o trabalho de valoração

Antes de passarmos aos textos das “Personagens e Narrativas” dos quais aqui nos ocupamos, eles surgirão preliminarmente comentados pelo intérprete, à luz dos atravessamentos possíveis que, para além da carga individual que cada texto encerra, são possíveis neles ler. Os relatos de vida que nos foram narrados foram ainda, num processo que se traduziu num trabalho de projeção gráfica das narrativas individuais, objeto de reelaboração biográfica, representada através de “biogramas”. Como recurso de interpretação e análise de dados biográficos, nos termos de Denzin (2001), o trabalho de elaboração de um conjunto de biogramas traduziu-se num processo pelo qual se representou o universo de dados cronológicos e de diversas situações de vida (educativa e literária) implicadas nas trajetórias individuais dos escritores. Trata-se de uma estrutura gráfica, a qual, aos olhos do intérprete, permitiu visualizar o desenho dos próprios textos. Como projeção gráfica, os biogramas permitiram ler um conjunto de (des)continuidades temporais, à volta da valoração que os narradores foram dando a certos intervalos cronológicos, marcados principalmente pelos tempos relativos à infância, às mudanças de cidade (o nascimento, a casa familiar, “o liceu”, a casa universitária, a casa profissional, etc.), e à própria prefiguração de uma ideia de “trajetória” que daí surgiu. Este trabalho trouxe-nos potencialidades heurísticas num primeiro momento desconhecidas para o investigador. A tarefa de reconstruir, pelo acesso a um certo quadro gráfico subjacente ao “mapa biográfico” que nos foi narrado por cada um dos escritores, refletiu-se numa atividade pela qual o intérprete ia lendo as narrativas de vida, no sentido em que tais narrativas se encontravam paralelamente situadas numa imagem mental que o investigador foi captando, reconfigurando-as permanentemente. Como “forma de análise”, o biograma veio permitir ao investigador, não só a marcação cronológica de um tempo pelo qual a vida dos escritores foi narrativamente acontecendo (na verdade, o seu esquema gráfico tradicional tende a fazer uso de uma representação linear dessa mesma “sequência”), mas sobretudo a valoração, dada a partir dos relatos, e acerca dos principais eixos (biográficos e temáticos) organizadores da narrativa.

Por outro lado, a sua construção não se fez independentemente daquilo que poderíamos dizer ser os “estilos narrativos” (orais e textuais) de cada um dos escritores, ao falarem das suas experiências de vida. Na verdade, tais biogramas não possuem um

mesmo esquema gráfico, porque consideramos que uma projeção gráfica de uma narrativa de vida é também uma forma de escrita. Os “estilos narrativos” dos escritores, ao falarem da vida, incorporam tonalidades distintas, traços mais ou menos estruturados de falar, ritmos que diferem entre si. Eles desenham, nesse espaço, um determinado movimento discursivo, não só por meio da entoação e das diferentes colorações narrativas, ou do silêncio, mas antes, e simultaneamente, pela representação simbólica que, enquanto, narrativa, se inscreve no pensamento. A projeção gráfica que resulta dessa inscrição da narrativa ao nível da consciência corresponde a uma resposta que o investigador pôs em papel (originada que é por uma imagem), da trama narrativa no seu conjunto, e das personagens que nela surgem. Os biogramas são simultaneamente jogos gráficos de leitura narrativa e valorações interpretativas das principais “buscas” pelas quais a vida dos escritores se organiza narrativamente. Uma vez que estas “buscas” diferem de escritor para escritor, ao nível do movimento discursivo que em si desenham, não nos foi possível desenvolver uma mesma projeção gráfica (no sentido de esquema, ou quadro) da conceção dos seus mundos. Mas como representações derivadas de imagens pertencentes ao imaginário coletivo, o investigador recorreu a representações pelas quais as “metáforas vivas” de pensar a vida, no fundo, simbolicamente «aparecem». Trata-se de projeções nas quais se procurou valorar os principais tempos e espaços em que assentaram as mudanças descritas pelos escritores ao longo de “uma vida narrada” (não nos servimos de textos/dados extranarrativos na elaboração dos biogramas), e no âmbito das quais se relacionam diversos polos opostos e complementares entre si. Nessa medida, dos biogramas vimos surgir as representações de algum modo “arquetípicas” em que subjaz a racionalidade moderna de, desviando-a, desenhar a vida. Eles deram corpo a diferentes projeções, entre o modelo da “cruz” (orientada pelas forças e peso dos pontos cardeais), o modelo “circular” (de cuja forma surge a ideia do labirinto percorrido interna e externamente), e o modelo da “coluna” (o qual permite uma leitura simultaneamente horizontal e vertical). Apresenta-se de seguida o resultado de tal trabalho de leitura biográfica, pelo lado da sua projeção gráfica, e composto a partir dos incidentes críticos que nos foram relatados, respetivamente, pelas narrativas de Manuel António Pina (MAP), Mário Cláudio (MC), Ana Luísa Amaral (ALA), Luísa Dacosta (LDc) e Jorge Velhote (JV).

Figura 2
MAP/BIOGR. (n. 1943)

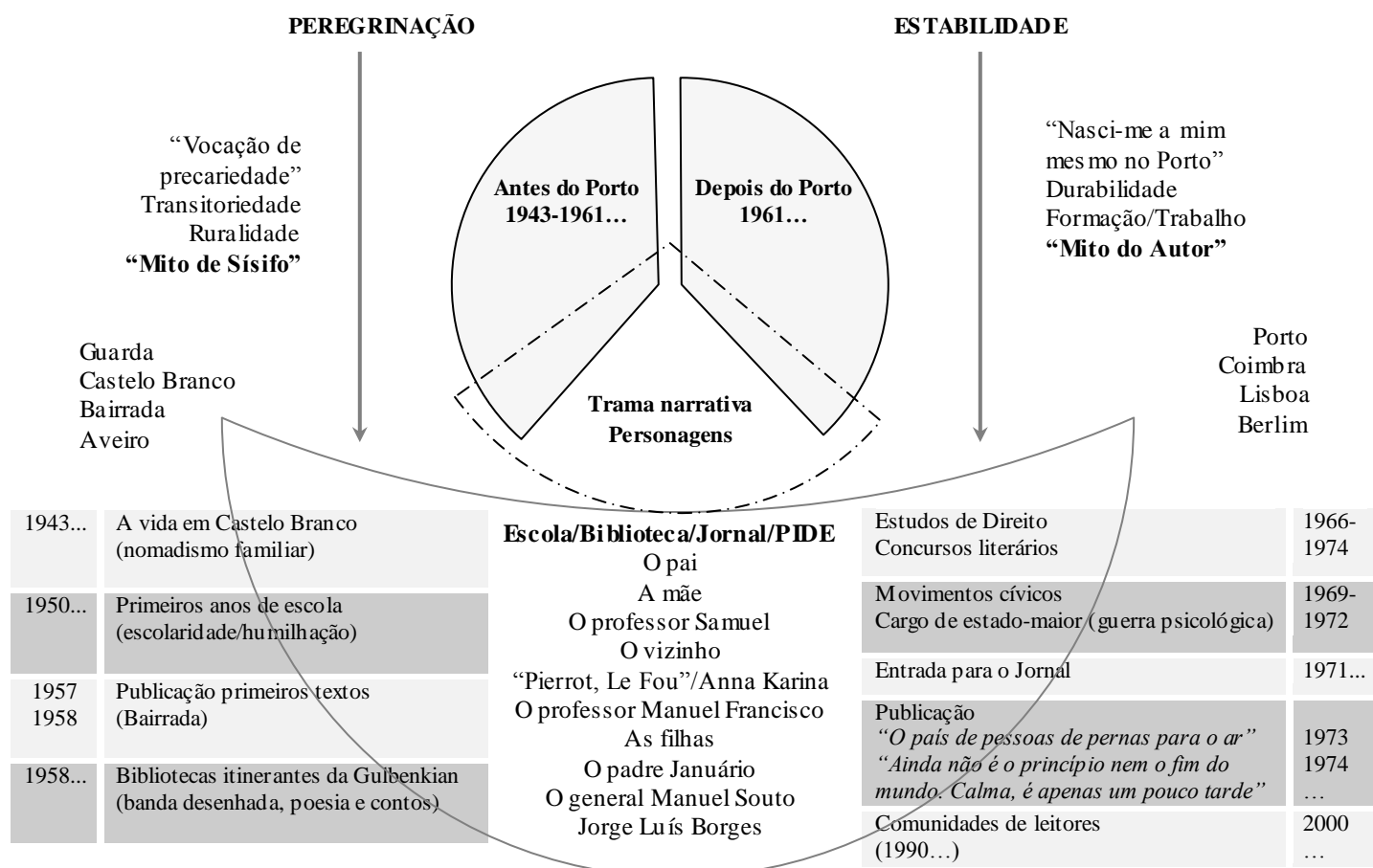


Figura 3
MC/BIOGR. (n. 1941)

Reino Unido-Itália-Portugal		Trama narrativa/Personagens	
O Pai/Os primos/Os “amigos do Porto”/A primeira professora (casa)/O professor de História/ A costureira/A rapariga das “histórias da Condessa de Ségur”/O feiticeiro de Oz”Os existencialistas”			
Intervalos temporais	Ciclos de vida/Acontecimentos	(Autonomização)	VALORAÇÃO
(1941...1958...)	“Um outro génesis”		
1941...1948...	A vida familiar A vida no Porto – “O Picadeiro do Porto”	Sentimento de convívio alargado Partilha do espaço público (Porto)	
1948...1951...		O mundo da casa e a “pobreza da cidade” – uma outra educação (a escola pública)	
1952...1958...	Primeiros anos de escola (em casa) Os professores e a escolaridade (liceu Almeida Garrett)	A “paixão pela redação e “pela história”	
1955...		O trabalho de escrita “enquanto investimento futuro”	
1956...	As reuniões na Avenida da Boavista Primeiro texto publicado (jornal académico)	Crescimento – “um outro nascimento”	
(1959...1966...)	“Os estudos de Direito”	O curso de Direito enquanto “satisfação familiar”	
	Estudante na Faculdade de Direito (Lisboa) Entre Direito e Letras (e os poetas da “geração de 50”)	A impossibilidade de optar por Latim e Grego – a problemática da vocação O culto do rigor na escrita A “repugnância pelo aleatório”	
(1964...1966...)	“Espólio de Lama” (os anos na guerra da Guiné)	“Os piores momentos”	
	O “teatro da guerra” “Enviado para o mato” – jurista-militar Escrita do conto “Espólio de lama” (publicado em 1993)	“As barbaridades” da cultura militar Sentimento de “euforia” (consciência alterada, defesa psicológica e emocional) Forças e marcas na definição do tempo para se ser escritor (“escrevi muito pouco sobre a Guiné”)	
(1975...1979...)	“Inglaterra”	“Autorrevelação” – “o que sou como pessoa”/Re-tematização dos valores da escrita	
1975...	“Sair de casa”	A descoberta democrática (inglesa)	
1977...	Os anos em Inglaterra	A re-perspectiva do mundo	
(1953...20...)	“Continuidade das escritas”	Socialização “ampla” da leitura A publicação enquanto “alicerce” O trabalho de escrita enquanto “ofício”	
1953...1957... 1956...	Leituras importantes (infância e juventude) Primeiras e posteriores publicações		
1969...	(“mundo editorial”)	Sentimento de “pouca transparência” (“traição”) relativo à “vida e ao meio literários”	
197...1980... 1985...	Técnico Superior – Ministério da Cultura Professor na Escola de Jornalismo/Católica (Porto) Comunidades de leitura e escrita	A “continuidade das escritas” amparada por “outros empregos”	
... 20...	Uma “cultura de viagens” Gémeos (publicado em 2004)	A relevância “das viagens” no contexto de vida e no trabalho de escrita	
		(Investimento)	

Figura 4
ALA/BIOGR. (n. 1956)

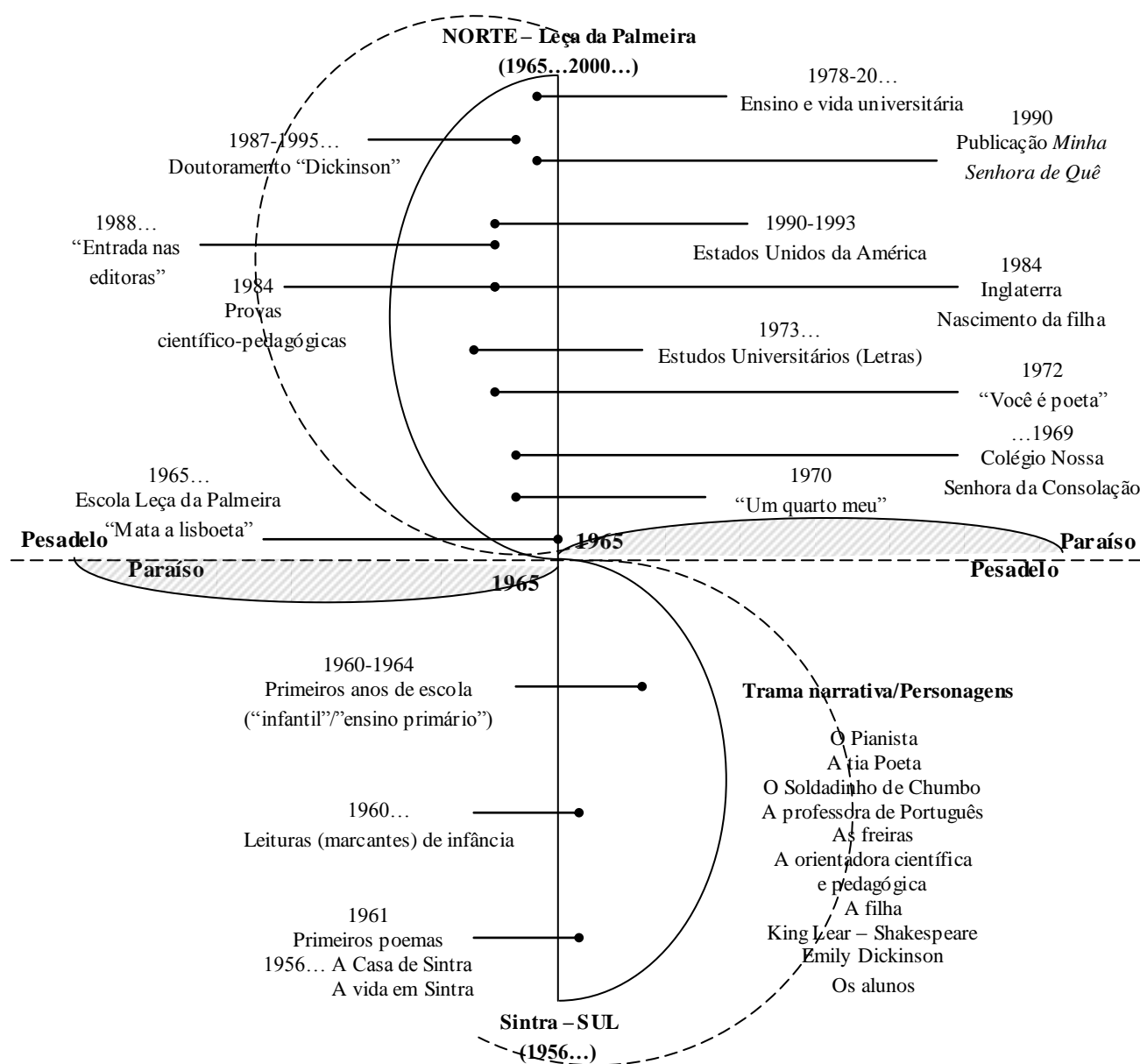
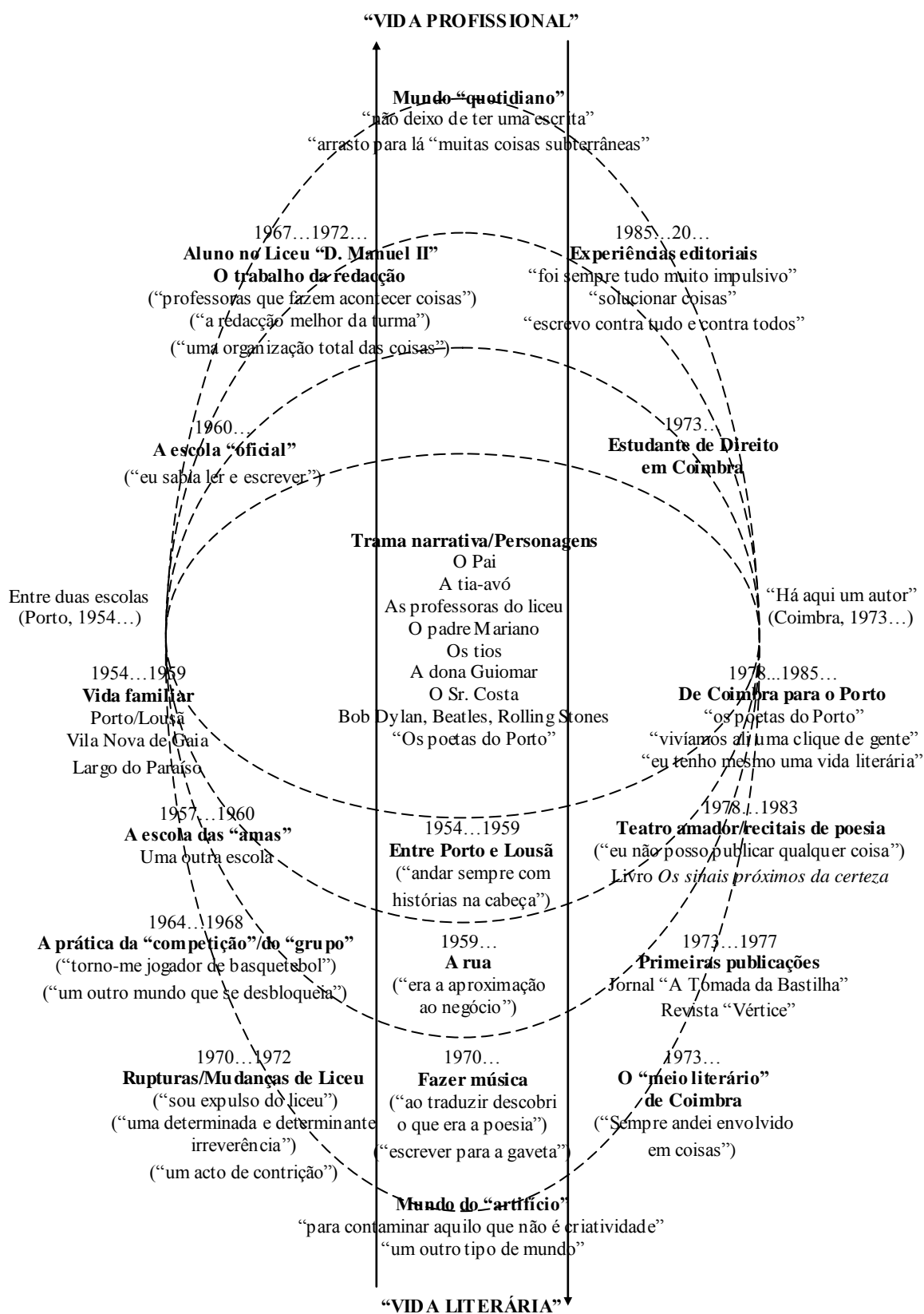


Figura 5 – LDc/BIOGR. (n.1927)

VILA REAL DE TRÁS-OS MONTES	PORTO – LISBOA	A VER-O-MAR
<p>1927... (Vila Real) A vida em Vila Real Família</p> <p>1934... Primeiros anos de escola</p> <p>1939... Governo da casa “O recolher do 13”</p> <p>...1944 Liceu em Trás-os-Montes Leituras (marcantes) de infância “As mil e uma noites” Andersen...</p>	<p>1944... Estudos de História e Filosofia (Universidade de Lisboa)</p> <p>1948... “Muito tempo sozinha” (Tuberculose) Escrita Diário <i>Na Água do Tempo</i> (publicado em 1992)</p> <p>1955... Publicação primeiro livro (contos) Diário <i>Um Olhar Naufragado</i> (publicado em 2008)</p> <p>1966... Início da atividade de ensino (Porto)</p> <p>1970... <i>De mãos dadas... Estrada fora</i> (vol. I e II – 1970; 1973) <i>O príncipe que guardava ovelhas</i> (1971)</p> <p>1971-1973 Reforma Veiga Simão</p>	<p>...</p>
<p>----- 25 de Abril 1974 -----</p>		
	<p>1968 – 1976 Escola Ramalho Ortigão <i>Teatrinho do Romão</i> (1977)</p> <p>1975... Aulas em Timor (Programa de reforma do ensino)</p> <p>1976-1997 Escola da Torrinha <i>De mãos dadas... Estrada fora</i> (vol. III e IV – 1980) <i>Robertices</i> (1995)</p> <p>1998...2002... Aulas de Literatura (com adultos) Início publicação Obras Completas (vol. IV – escrito entre 1994-1995)</p>	<p>...1978...20... A Ver-o-Mar ("30 anos a viver em A Ver-o-Mar")</p> <p>“As minhas Universidades foram as mulheres de A Ver-O-Mar”</p> <p>↓</p> <p>1992 Diário <i>Na Água do Tempo</i></p> <p>2008 Diário <i>Um Olhar Naufragado</i></p>
<p>“HISTÓRIA”</p> <p><i>O tempo e o espaço da província</i> Uma casa de “histórias de fadas” Memórias de infância entre liberdade e responsabilidade Sentimento de “menos escola” e de “um outro sistema” Relação com a literatura na escola Admiração pelo “estilo” de alguns professores do liceu</p>	<p>“PEDAGOGIA”</p> <p><i>O tempo e o espaço da cidade</i> O trabalho pedagógico e estético com a Literatura Liberdade de/para “inovar” Forte sentimento de ligação com os alunos – “pedagogias pessoais” Escrita diarística/Isolamento Escrever e publicar «diretamente» para crianças</p>	<p>“LITERATURA”</p> <p><i>O tempo e o espaço da praia</i> Forte sentimento de pertença comunitária O trabalho com a literatura (popular) e o machismo português O literário na criatividade da palavra – o fascínio da linguagem A literatura enquanto recuperação da vida</p>
<p>↑</p> <p>VALORAÇÃO</p>		
<p>Trama narrativa/Personagens</p> <p>A mãe; A professora primária; A metodóloga; O Saraiva; O Botelho; O professor Óscar Lopes; H. Christian Andersen; Cecília Meireles; Camilo Pessanha; Luís de Camões/Os Lusíadas; O diretor do jornal; Os alunos; As mulheres de A Ver-o-Mar</p>		

Figura 6
JV/BIOGR. (n.1954)



O imperativo da diversidade que veio a surgir de cada uma das projeções gráficas que realizámos das narrativas de vida prende-se, na nossa perspetiva, com todos os “fenómenos” (na aceção fenomenológica) que se implicam na tradução do oral em escrito. De facto, na mediação aí implicada, há um fenómeno de natureza mental, pelo qual o investigador visualiza os movimentos (pelo vaivém das linhas) e os principais quadros cronológicos que fazem convocar as personagens que compõe a trama. Pela sua centralidade nas narrativas de vida, as personagens em cada um dos biogramas são aqui evocadas na sua amplitude biográfica maior (elas são “pessoas” e “protagonistas literários”), uma vez que, nos modos e estilos narrativos de cada escritor, elas parecem surgir com o mesmo equilíbrio narrativo. Como participantes numa “intriga”, e que acompanham os processos de transição dos escritores-alunos, em escritores-professores e em escritores-artistas, o lugar que tais personagens ocupam ajuda a pesar a simetria narrativa para o lado das suas principais performances – são personagens familiares, escolares, literárias, de cinema, personagens profissionais, figuras que marcam “o acesso ao campo literário”, de “viragem” sob o ponto de vista do eco que tiveram nas histórias pessoais. Nessa medida, elas surgem nos biogramas vinculadas à valoração que possuíram na produção dos relatos. Como projeções – porque corresponderão a formas «bidimensionais» de tradução gráfica do pensamento – os biogramas permitem entrar num universo biográfico, e compreender de que modo a procura de significação que é posta pelos escritores nos textos que oralizaram sobre a vida pode condensar uma lógica, cuja “instrumentalização” serve, aos olhos do investigador, de guião. Uma vez que qualquer narrativa incorpora uma teorização sobre os valores da vida, os modelos adotados para elaborar os biogramas traduziram as formas pelas quais se deu a procura de equilíbrio vital que, numa “história da vida”, será uma constante. Para este trabalho de “valoração biográfica” inspiramo-nos, em parte, nalgumas das propostas de Marie-Christine Josso (2002), resultantes da sua experiência no campo das histórias de vida com adultos e, especificamente, no que a autora designa por “buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida” (Josso, 2002: 66). Deste modo, na textura global do texto que o investigador produziu enquanto retratos autobiográficos dos escritores, surgirão atravessadas (implicitamente) as articulações em que se jogaram os seus planos de vida. São eles “a peregrinação e a estabilidade” em Manuel António Pina, a “a autonomização e o investimento” em Mário Cláudio, o “pesadelo e o paraíso” em Ana Luísa Amaral, a “história, a pedagogia e a literatura” em Luísa Dacosta, e a “vida profissional” e a “vida literária” em Jorge Velhote. Nenhuma destas articulações

subjetivas (“buscas”, no sentido existencial que lhe dá Josso) exclui as outras, ou, enquanto traduções de sentido que o intérprete lhes deu, serão intraduzíveis, por contraste, com as restantes. Mas permitiram-nos relativizar as certezas que, num domínio de investigação biográfica e narrativa, vêm marcar a busca de sentido para o trabalho de interpretação. Tais valorações acompanharam o próprio trabalho de interpretação e, no seu conjunto, vieram imprimir o “espírito” biográfico no qual assentam os modos de discutirmos, num plano particular de cada *story* do escritor, a vivência da sua relação com a escrita. Em certa medida, tal espírito biográfico veio imprimir-se no tom narrativo adotado ao longo desta tese. Mas tais planos são lidos, igualmente, na sua articulação narrativa mais global. E, por esse motivo, faremos de seguida uma leitura-síntese do tempo, no qual se construiu a ação das suas narrativas de vida, bem como dos principais ciclos de acontecimentos, de ordem social, política e cultural, que as configuram.

Gulbenkian, Nemésio e “coisas tipo Al Berto”

Vimos no Capítulo II de que modo uma ideologia acerca do valor singular da autenticidade literária do escritor contemporiza, de algum modo, com os discursos oficiais em torno dos quais o campo literário “autónomo” se produziu numa “Europa letrada”, tendo-se por analisador “o campo literário” francês, tal como Bourdieu (1996) o discute. Esse “campo”, não podendo ser visto com o mesmo grau de autonomia em Portugal, pode ser observado, porém, pelo lado das lutas sociais e políticas encetadas durante o período que antecede a Revolução de 1974, no âmbito do qual a Sociedade Portuguesa de Escritores (SPE) em 1956, e a sua recuperação institucional, em 1973, na designação de Associação Portuguesa de Escritores (APE), parecem vir configurar, segundo Souta, uma dimensão “para-sindical” no “reivindicar de um «estatuto de escritor»” (Souta, 2002: 31). Recorrendo a testemunhos de Maria Velho da Costa (como presidente da APE), em 1976, e de Miguel Torga, também da mesma data, e cujos textos darão conta de uma conceção dos escritores, não enquanto “classe”, antes como uma “frente intelectual oposicionista”, Souta considera,

“(...) Nesse, como em outros períodos particularmente tensos e conturbados na vida política, o escritor é «sempre alguém que fala por todos» (Torga, 1976:65), uma espécie de “consciência nacional” de alguém que se pauta por uma espécie de «ética da responsabilidade» (...) Daí a semelhança a um «grupo manifesto». Mas essa força é intrínseca à própria literatura. (...) Claro que o atribulado e conflituoso processo de transição democrático (1974-75), também neste como na maioria dos campos, abriu fissuras, aprofundou clivagens, levou a rupturas. Têm demorado a sarar, mesmo na fase da “normalização” em que temos vivido nos últimos anos e que coincide com a «regressão dos intelectuais».” (Souta, 2002: 31-32)

Torna-se complexo identificar, pelo menos à luz do “fenómeno” sociológico tal como fora descrito por Bourdieu, e ao qual já fizemos referência, a existência de um campo literário “autônomo” em Portugal. Nas narrativas de vida que aqui tomámos por análise, os escritores, na condição de artistas, não se referem a uma “vida literária”, sob o ponto de vista do lugar que ela ocuparia num campo “autônomo”, e cujas dinâmicas fossem, por si próprias, determinantes da atividade literária que empreenderam ao longo das suas vidas. Mas isso não significa que as relações tecidas no espaço social da crítica literária, no *agon* editorial e em todas as ações (Bourdieu fala em “lutas”) encetadas no “acesso à publicação” (e, nalguns casos, as consequências políticas daí resultantes – leia-se, mais à frente, a convocação de Manuel António Pina em processos de interrogação da PIDE em virtude da publicação de um dos seus primeiros contos), deixem de configurar um “campo”, cuja procura de autonomia relativamente ao “poder” veio, com efeito, trazer uma identidade social simultaneamente singular e comunitária à atividade dos escritores em Portugal. Podendo, porém, não ser observado segundo o mesmo postulado bourdiano, o campo literário em Portugal, no período que acompanha as histórias de transformação dos “nossos” escritores-estudantes em escritores-artistas, é no entanto discutido por alguns teóricos e, na análise que Souta lhes dedica, parecem contrastar entre si duas perspetivas. Uma é aquela que toma o campo literário “como um dado objetivo”, e a partir da qual se estuda o papel dominante dos escritores entre os intelectuais durante o PREC, ou seja, entre o 25 de Abril de 1974 e o 25 de novembro de 1975, cujas transformações políticas configuram um período singular, como é sabido, da história social em Portugal. Outra perspetiva é aquela que “coloca reservas” à ideia desse “campo literário” como um dado objetivo, em virtude de se considerar a “(...) não autonomia dos escritores relativamente ao poder político, quer antes do

encerramento da SPE, em 1965 (...), quer nos primeiros tempos do 25 de Abril” (*id.*: 32). Observa-se, porém, depois do 25 de Abril, e a partir da leitura das abordagens de Sousa Ribeiro (1995, cit. in *id.*) e de Avelar George (2000, *id.*, *ibid.*), citadas por Souta, a vontade governamental de envolver os escritores em políticas culturais “socialmente úteis” (*id.*, *ibid.*), mercê da racionalidade que vem imperar durante os tempos de reconstrução ideológica do país, e cuja lógica assentaria no desejo da “dinamização cultural” e no aproximar os diferentes grupos sociais aos valores literários da arte e da literatura, quer como “fonte inspiradora”, quer como “destinatários preferenciais da obra literária”. Contudo, num e noutro caso, Souta refere que se tratava de um “fenómeno de atração ao poder”, o qual (...) punha em causa, para grupos importantes de escritores, a autonomia do campo literário, onde a liberdade da criação, a independência e a autonomia plena e desinteressada constituíram o seu capital simbólico por excelência.” (*id.*, *ibid.*)

As narrativas de vida que os escritores produziram, no âmbito deste estudo, não foram tecidas, pelos próprios, à luz do peso das distinções literárias, ou da inserção num mercado (notoriamente livreiro), ou ainda pelas suas próprias associações de natureza sindical, ou à custa do valor exclusivamente simbólico que os próprios atribuem ao significado social das suas obras⁶⁹. Tal consideração prende-se, no nosso ponto de vista, não com o peso simbólico que os próprios dão ao valor da “distinção literária” em si (o qual, para um escritor em início de “carreira” pode ser desencadeador, como os próprios aqui o expressaram, de “fenómenos que não duram nada”), e menos ainda, julgamos, com a defesa de uma “modéstia artística”, cuja apologia, no tempo de vida em que narram as suas experiências como escritores reconhecidos, quer socialmente, quer literariamente, corresponderia, na verdade, a uma defesa extemporânea. Quisemos trabalhar com escritores, portanto, cujo valor narrativo das suas experiências de relação com a escrita se situassem além do papel “dominante” que, na maioria dos discursos oficiais dos escritores, tende a sobrevalorizar a sua posição no “campo”, pelo lado de uma crítica especializada e individualista (tendo-se consciência, porém, das distinções literárias e dos prémios, alguns de alta valorização institucional que, com certeza, os escritores valorizam nas suas vidas). Esteve subjacente a este estudo, assim sendo, o risco do enviesamento na leitura e nos “critérios” pelos quais se decidiu entrevistar estes e não outros escritores (isto é, perpassa aqui uma ligação de natureza «afetiva» do

⁶⁹ Uma consulta completa da obra publicada dos/as escritores/as pode ser feita no Anexo 1.

investigador, enquanto «leitor», com o valor subjetivo das suas obras). Por um lado, quis-se trabalhar com escritores, cuja experiência de vida narrasse um universo de relação com a escrita, não afeto por esse objetivo de centrar as suas narrativas no “espaço dos possíveis” do campo. Porque as suas experiências de vida no “campo da escrita” surgem no meio de muitos outros interesses e ocupações (globalmente, no âmbito do ensino, das expressões culturais e da educação não-formal), o que nos permitiria, assim, compreender de que modo se entrecruzam saberes e experiências de natureza diferente, mas marcadamente biográfica, de os próprios pensarem os valores pedagógicos, estéticos e literários implicados na escrita. Por outro lado, as suas trajetórias subjetivas (voltaremos a este conceito, em Claude Dubar, mais adiante) cobririam um tempo histórico e social vivido em Portugal, pelo qual os valores da “educação literária”, mas da própria “ideologia educativa” portuguesa, sofreram diversas e profundas transformações.

Interessava-nos de algum modo tecer narrativamente este contraste, porque através dele poderíamos reconstruir os retratos de Escola vividos pelos escritores, e de que modo as suas razões literárias farão memória de um tempo, como aqui foi dito, em que haveria uma outra relação com a leitura, e portanto, com a escrita e a literatura. De resto, esta relação surge tematizada transversalmente, mais até do que a ideia de uma “relação com a escrita”, cuja responsabilidade da Escola, nas suas vidas de escritores-alunos, pudesse, por si só, ser assinalada no peso direto que teve na formação das suas condições de escritores. De facto, tais retratos de Escola e de professores permitem-nos aceder ao universo narrativo da aprendizagem da escrita, mas também da criatividade pela qual os usos da língua foram dando lugar às mais diversas indeterminações, às éticas que, enquanto professores, os escritores narram a propósito desse universo, e às propostas de vida que, no fundo, como *life-stories*, os seus relatos de vida integram. Mas esse universo não surge fora de uma articulação temporal de acontecimentos, cujo cenário ficou marcado pelas perspectivas ideológicas fascistas que se atravessaram nas suas trajetórias educativas, como alunos e, depois, como estudantes universitários. Tal universo, duramente questionado, fica de algum modo visível nos episódios que são relatados na escola (quer como estudantes, quer como professores). Ao mesmo tempo, do relato de tais episódios sobressai um sentimento profundamente “histórico” quanto às transformações que, num tempo de transição política, os escritores nele assistiram, e nalguns casos, inclusivamente participaram, quer na condição de escritores-professores (em Luísa Dacosta e o seu envolvimento prático na “Reforma Veiga Simão”) quer na de

escritores “em formação” (no período que antecede a revolução, em Manuel António Pina e em Mário Cláudio, ou ainda à entrada na Universidade, nos casos de Ana Luísa Amaral e Jorge Velhote, em 1973, já perto do 25 de Abril). Com efeito, a lógica tendencialmente democrática trazida pelo 25 de Abril de 1974, se seria um derivado de uma inspiração democratizante (colada à ideologia de “educar o povo”), não se dá em Portugal à margem das transformações democráticas surgidas a Ocidente depois da II Guerra Mundial. Tal como observa Correia (1999), no caso português, “(...) a contribuição da educação para a democratização social constitui o núcleo obrigatório de referência dos “discursos educativos” que adquiriram maior visibilidade no decurso da revolução de Abril” (Correia, 1999: 82). A propósito da “Reforma Veiga Simão” (1971-1973), refere ainda Correia

“(...) sabemos, com efeito, que apesar das suas ambiguidades, os discursos educativos de legitimação da “Reforma Veiga Simão” associavam educação e democracia para defenderem uma democratização do acesso que não só legitimasse e “naturalizasse” uma “ideologia educativa meritocrática”, como também assegurasse uma modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. (...) Em Portugal, no contexto revolucionário de Abril de 74 [a definição da problemática educativa] conduziu a uma politização da educação, ou melhor, conduziu a uma definição de educação inseparável da erupção do político no campo educativo” (*id.*: 82-83)

Ora, a articulação temporal de um conjunto de acontecimentos educativos nos quais os escritores se encontraram enquanto professores (do ensino básico e secundário) no pós-25 de Abril, vem configurar um conjunto de narrativas pelas quais se define um papel sociopolítico de professor como promotor da modernização educativa. Mas é à luz dessa definição que uma conceção de “professor de literatura” também se constrói, cujo mandato social e educativo estaria agora nas mãos de um Estado, encarado como o garante da democracia dos bens literários, porque através da corporalidade dos seus mecanismos de intervenção (o professor do ensino público) respeitar-se-ia, assim, o princípio da igualdade de oportunidades, posta na repartição da cultura para todos. Os escritores narram-se nessa figura de algum modo ideológica de conceberem o acesso e a participação pessoal nos “bens literários”, sobretudo no sentido em que a pedagogia deveria ser primordialmente assumida, nas suas funções sociais e políticas, enquanto

“pedagogia pessoal” (em Luísa Dacosta). Ver-se-á de que modo alguns dos seus relatos foram dando corpo a experiências de “literatura comunitária” e de “pedagogia literária”, no sentido «político» de fazer chegar a todos (alunos) a “grande memória literária portuguesa”, mas, todavia, entre diferentes normatividades e inúmeras transgressões à sua ordem, cujo pressuposto, tal como eles próprios referem – uma vez encarado o trabalho literário como trabalho pedagógico – assim lhes impôs. O escritor, seja como for, é uma figura que, aparentemente, se narra fora do quadro politizado da atividade social (sob pena de se tornar num “educador político”, ou, segundo algumas conceções, numa “referência moral”), ainda que um conjunto diverso de questões relacionadas com a sua “visibilidade profissional” na sociedade portuguesa não tenha sido ignorado pelos discursos de algum modo politizados das principais instituições (SPE e APE) que, justamente, lhes assegurariam uma “existência social no campo” como escritores. Mas a verdade é que, pela natureza das suas atividades pedagógicas (no caso em que foram mantendo uma dupla condição enquanto professores) tornar-se-á de algum modo inevitável que o que surja no centro das suas preocupações sejam questões de ordem pedagógico-democrática, em face da tomada de consciência de uma cultura literária passada que parece poder vir a ser ameaçada diante das tendências democratizantes, no advento de abril, postas no acesso à cultura e à “distribuição” (o que não significaria a sua “fruição”) do livro em Portugal. No seu conjunto, e segundo o ponto de vista de João Pedro George (2006), tais preocupações surgirão principalmente vinculadas à formação de um discurso social sobre a “leitura”, e num Portugal já duplamente afetado pelo fenómeno do “dirigismo mercantil do livro” e pelo “empobrecimento nacional” do seu culto literário, cujas consequências, atendendo-se às mudanças de política cultural no país, coincidiriam com a gradual interferência de uma “cultura televisiva” nos hábitos (de leitura) da vida social portuguesa⁷⁰.

⁷⁰ Num estudo centrado nos discursos sobre “hábitos de leitura”, produzidos e sustentados por escritores entre 1975 e 1982 em Portugal (assinalando-se, numa e noutra data, os I e II Congressos dos Escritores Portugueses, respetivamente, e nos quais se discute o papel e a afirmação dos escritores na sociedade portuguesa), João Pedro George (2006), vem referir que “(...) o princípio da década de 1980 inaugura um período de regresso defensivo dos escritores à lógica da sua autonomia (mas também um regresso que teve muito de estratégico, pois essa posição serviu, em alguns casos, para promover intervenções menos explícitas), afastando-se da intervenção política direta e da interpelação partidarizada: a esmagadora maioria dos discursos perde a tonalidade marcadamente ideológica que caracterizara o Congresso de 1975, para se voltar para os problemas da profissionalização dos escritores – um tema já presente na década de 1960 nos Relatórios e Contas da Sociedade Portuguesa de Escritores mas secundarizado face à situação política” (George, 2006: 901-902).

Pelo facto de serem escritores, cuja atividade literária, como os próprios dizem, surge inspirada pelos poetas e escritores da “geração de 50”, as suas narrativas de vida comportam um arco, cuja dimensão temporal, à luz da racionalidade dos métodos biográficos e narrativos, nos pareceu ser mais relevante. Representando um grupo de escritores da cidade do Porto, tal “grupo”, nas suas narrativas de vida, configura tempos de cidade e de ruralidade, pelo acesso às suas memórias, mas em cuja intriga parece atravessar-se o sentimento de que aquela “cidade” terá, em tempos, correspondido a uma comunidade de escritores com uma identidade própria no tempo. De facto, e pensando que a suas juventudes literárias se desenrolaram num Porto onde não haveria uma Faculdade de Letras tal como hoje a conhecemos, e cuja existência pudesse, de algum modo, reunir nela os interesses “explícitos” e “subterrâneos” de poetas e escritores em formação, é nas ruas, nos cafés e em todos esses «lugares familiares» que a relação com os “valores do literário” se vai fazendo mais ou menos em “cliques sociais e literárias”. Esse tempo é narrado como que pertencendo a uma verdadeira “essência” social e íntima da literatura, “essência” essa que surge no oposto ao que hoje alguns escritores confessaram observar no “meio”, porque ela traduziria uma relação “des-profissionalizada” dos escritores com a escrita, e portanto na tendência contrária àquela que dizem ir acontecendo cada vez em maior grau. Mas a cidade teve sempre, de algum modo, um papel “literário” nas suas narrativas. Ela vem representar o espaço, pelo qual as trocas de experiências e de conhecimentos artísticos se dão de um modo acelerado, profundamente intelectual e “revolucionário”, no entendimento que produzem acerca dos modos de fazer literatura. A respeito, e nas narrativas de vida em que se contam as transições dos escritores entre Porto e Coimbra, essa marca intelectual representa, além disso, o acesso dos escritores à formação académica (privilegiando-se o Direito, por razões diferentes, tal como as suas narrativas irão assinalar), e a experiência de estar no meio de “outros autores”, cujas condições de estudantes universitários se distribuía entre diversos interesses e envolvimento culturais. Nessa condição parecem acontecer as “verdadeiras” inovações literárias, num tempo em que Portugal ainda continuaria arreigado a tradições consideradas clássicas, sem eco nas mudanças e nas experiências “estéticas” que muitos dizem ter sido pioneiros (recitais de poesia, edição de antologias “marginais”, colaborações com o teatro e com professores também eles escritores, etc.), tudo isto num período pelo qual se jogavam as éticas da responsabilidade e da liberdade derivadas de abril. Tornar-se-á notória, a este propósito, a consciência que alguns escritores narram acerca dos seus “estilos de escrita”, cujo

reconhecimento público, estando inicialmente na sombra dos “grandes escritores”, incorporaria porém já alguns dos seus traços literários considerados “modernos” e “de rutura” (por exemplo, “eu já escrevia coisas tipo Al Berto, antes de as pessoas começarem a ler os poemas do Al Berto”).

A consciência da tradição e da modernidade literárias atravessa uma narrativa de si como produtor cultural, não um produtor visto como sendo de “massas”, mas um “produtor de cultura.” Portugal surge, nas narrativas, tematizado quase a anos-luz de muitas das propostas estéticas de escrita e de trabalho cultural em que os escritores se encontraram envolvidos. É certo que pode fazer parte das narrativas modernas dos escritores o respeito pelas suas escolas literárias, como vimos atrás, a propósito do conceito de “vanguarda” que fomos ler em Kuhn. Mas nelas se inscreve a noção de algum modo “clara” de que não se pertenceu ao tempo em que se viveu. Tal tempo “veio depois”, ou os escritores estiveram sempre à espera de o ultrapassar através dos livros que publicaram e pelo trabalho literário que, nalguns casos, veio efetivamente a provocar transformações nos modos de fazer literatura e poesia em Portugal. Vejam-se os casos, nos inícios dos anos de 1970, de uma literatura em Portugal ainda sem espaço reconhecido para publicações de escritoras e “poetisas”, à exceção daquelas que, ou já estariam no interior de um “campo” onde, segundo uma espécie de exclusividade literária, estariam a ser reconhecidas enquanto tal, ou aquelas que, na verdade, vieram a interrogar a própria razão sexista e monológica da atividade literária em Portugal, tendo sido, por isso mesmo, politicamente silenciadas durante as décadas que se lhes seguiram. A publicação, em 1972, de “As Novas Cartas Portuguesas”, de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, continua a representar um paradigma desse campo de atividade literária em Portugal, que sempre terá sido pouco dado à heterogeneidade dos juízos pelos quais entende garantir a seu “valor interno”, na verdade um fruto da própria tradição dos discursos de género dominantes em Portugal acerca do valor das escritoras, e não tanto, diríamos, pelo conteúdo das obras em si. Tal tradição é, com efeito, herdada da própria razão literária académica que vê na figura do escritor a figura do homem que acedeu, por mérito próprio, e como “homem de letras”, à sua condição (masculina) de “intelectual”. A figura social da escritora, salvo as exceções de algum modo “históricas” em Portugal, veio a ficar assim relegada, nesses tempos, para a figura da “contadora,” da educadora literária que se pode servir dos livros para falar ao sentimento, ainda que sobre tal modo de falar se continuassem (e continuem) a aplicar juízos que muitas vezes são mais de natureza sociológica, do que

propriamente literária. É justamente contra esta concepção que, em Ana Luísa Amaral e em Luísa Dacosta, sobressaem narrativas de vida pelas quais se constrói a importância social de um sentido literário para a vida, mas não necessariamente, a seus olhos, para “uma vida feminina” (ou para uma “escrita literária” que se considere feminina – uma discussão que vem ocupando, quase desde sempre, diversos teóricos e teóricas da literatura), antes pelo trabalho pedagógico que deve ser feito pelo lado das suas obras e da participação das escritoras na reinvenção do próprio imaginário literário “popular” em Portugal.

Mas não só entre Porto e Coimbra as narrativas aqui contadas se constroem. Lisboa vem ocupar um espaço narrativo valorado, também, segundo as experiências dos escritores no campo da formação académica “de qualidade”. É aqui que a “tradição rural” da Gulbenkian experienciada pelos escritores como leitores (pela mão das suas bibliotecas itinerantes e pelas potencialidades de relação com a literatura que muitos escritores consideram ter sido insubstituível num Portugal fascista, e nos lugares onde nasceram ou passaram a infância), se cruza com a “tradição urbana” da vida intelectual dos professores da Faculdade de Letras de Lisboa, especialmente, na figura de Vitorino Nemésio (1901-1978). O “mundo social” que, a partir de 1958, tal como sustenta Santos, “(...) se aglutinou em torno da rede de bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian” (Santos, 2006: 239), é apontado nas narrativas dos escritores (principalmente em Manuel António Pina) como uma experiência social e política determinante na sua “relação com a leitura”, num tempo em que tal rede representaria, teoricamente, a rutura com um Portugal rural, conservador e “receoso” em relação às práticas de leitura e ao conteúdo das obras literárias. Pela consciência do necessário acesso à modernidade “erudita” da leitura já observada noutros países europeus, as bibliotecas itinerantes da Gulbenkian, segundo a ideologia da “oferta”, vieram representar um significativo passo, mas numa “espécie algo mais selvagem” de leitores (*id*: 258), o que não significará, forçosamente, que tal rede itinerante tenha contribuído, do ponto de vista “sociológico”, para a “formação de leitores”, ou menos ainda, para uma ideia de “comunidade de leitura”, tal como hoje esse conceito vai sendo configurado⁷¹.

⁷¹ Na referência que aqui se fez ao papel das bibliotecas itinerantes da Gulbenkian, nos finais dos anos de 1950 e inícios dos anos de 1960 em Portugal, o estudo de Tiago Santos (2006), centrado na análise dos seus catálogos de oferta, vem discutir, no entanto, e nos seus termos, “(...) a dimensão do empreendimento que é esta rede de leitura” (Santos, 2006: 268), interrogando-se, na qualidade de sociólogo, acerca do papel educativo e emancipador que, pelo acesso a determinados livros, a Gulbenkian

Mas a tradição da Gulbenkian, e a importância que as suas bibliotecas terá representado para muitos leitores portugueses, é um dos objetos narrativos que foi sendo tematizado nalgumas narrativas de vida dos escritores pelo primado de uma experiência de “hábitos de leitura”, cujas práticas parecem representar um lugar que não é lugar, isto é, um tempo que não se mede pela própria normatividade do tempo (“a leitura foi-se fazendo”). Este sentimento, cuja expressão se torna de algum modo numa *estética* da leitura valorada pelos próprios, é narrado igualmente à luz da memória que, na condição de estudantes no mundo universitário das Letras, os escritores estendem às figuras que nele foram pessoal e esteticamente determinantes para as suas vivências de relação com a escrita e com a literatura, bem como para a herança que daí recolheram e seus reflexos nas suas futuras atividades como professores. Mesmo nos casos em que os escritores contam não terem sido estudantes da personagem-Nemésio (dizemos “personagem”, dado o modo pelo qual é narrada a sua influência literária nas suas histórias como escritores), a sua “aparição” e “didática” no campo da escrita e da literatura portuguesa é (e tem sido) apontada como um marco na construção da própria memória académica e literária portuguesa. Como professor, escritor e crítico, Nemésio continua a ser referido aos mais altos valores da história da “cultura letrada” em Portugal, e tal como diz Pires (1986), como “uma das figuras mais completas da nossa contemporaneidade” (Pires, 1986: 7). Estudiosos/as da obra de Nemésio (Pires, 1986; Reynaud, 2001) têm vindo a assinalar a sua personalidade marcante no universo literário português, não só na escrita, como na oralidade, e num género, enquanto romancista, considerado “inconfundível”. A sua figura narrativa nas histórias contadas pelos escritores enquanto estudantes em Lisboa (ou enquanto colegas de estudantes de Nemésio, a “narrativa é uma experiência que se troca”, como diz Benjamin) dá conta de uma obra simultaneamente universal e regional, cujo objeto se torna, assim, aos olhos da cultura humanista, intemporal. Daí a sua grande influência ao nível das próprias representações que os escritores constroem

estaria a promover. Segundo o estudo, a análise do “catálogo” veio permitir perceber como é que “(...) a orientação da leitura que o informa constitui um esforço para emparelhar géneros literários e géneros de leitores” (*id.*: 239). Recorrendo igualmente a testemunhos diretos de leitores das bibliotecas itinerantes, e a dados de um questionário datado de 1964, e não ignorando, em traços gerais, as forças modeladoras desta rede ao nível individual e social em Portugal (porque tais forças se inspirariam no valor demiúrgico da leitura enquanto desenvolvimento emancipador), Santos observa, porém, que, enquanto pretensão de “comunidade de leitura”, e na sua relação com a diversidade de géneros literários (e na “liberdade” posta nos usos dos próprios livros), tal ideia de uma comunidade de leitores em Portugal, um movimento que implicaria uma formação de “baixo para cima”, “(...) parece ser uma miragem”, uma vez que as práticas de leitura, vistas enquanto “comunidade”, continuariam a ser referidas ao universo “familiar” e “nacional”, e não tanto ao estabelecimento, tal como o autor refere, de “comunidades de leitura independentes” (*id.*: 258).

em torno do objeto literário como uma «obra», cuja “voz” precisa ser de algum modo totalizada e teorizada enquanto símbolo de literatura.

De facto, é no campo de um conjunto de representações sociais e literárias que as narrativas dos escritores se jogam. Mas isso não significa que elas traduzam, apenas, um conjunto de “estereótipos” para a investigação científica desfazer. Ou seja, nas narrativas que se seguem, e no processo de interpretação que lhes subjaz em capítulo posterior, não radicam valores positivos ou negativos quanto à narração dessas representações e “dessas figuras” enquanto escritores. Mesmo a temática da “solidão do escritor”, uma representação de algum modo comum de a sociedade e de o próprio escritor encararem o sentido da “paixão” (ela é de tipo eremítico) pelo trabalho literário, o facto de ela não ter sido narrada de um ponto de vista que pudéssemos considerar «central» (aliás, bem pelo contrário, ela é «central», mas na medida em que se tornou igualmente num objeto de “crítica” empreendida pelos próprios), isso não significa, porém, que a “solidão”, enquanto “estado daquele que está só” (em “retiro”), não queira comunicar qualquer coisa “ao mundo da criação” (nomeadamente, que o trabalho literário é diferente do trabalho intelectual corrente), ou que, através dela, se possa fazer um discurso à volta do valor considerado “verdadeiro” ou “falso”, no qual costuma cair a apreciação acerca da autenticidade criadora do artista. A solidão do trabalho literário, enquanto representação social, podendo não ter, hoje, um sentido equivalente àquele que fora produzido pelo regime da inspiração “celibatária” herdada do romantismo europeu, e pelo qual é partilhada a imagem do escritor que “vive só debaixo da luz da sua lâmpada” – na aceção do editor e escritor francês Bernard Grasset (1881-1955) – tal redefinição de sentido, hoje, não significa que a “vivência solitária”, posta no trabalho de escrita, não deixe de traduzir um significado existencial considerado indispensável à “atividade criativa”, designadamente porque ela se interpõe, enquanto condição, no espaço do “sujeito” em face da sua «obra». Mas parece ser justamente devido a uma qualidade de “estado” ao qual o conceito de solidão é referido que, aos olhos do “mundo social” (“fora” do mundo da “criação”) o escritor-artista surge na qualidade “permanente” (como que uma herança natural) dessa necessidade, e da qual não pode ser retirado. Se esta ideia, no sentido de uma “estética social”, não pode dar direito a uma escolha do escritor, então o trabalho literário vai refletir sempre um ato ou efeito de “isolar” a realidade – nomeadamente pelo corpo – e de tudo separar em nome da escrita (e, por isso, a escrita é vista como “única”, sem outro exemplo, etc.). Ora, como se verá, a interpretação dos relatos de vida dos escritores farão multiplicar a própria riqueza

semântica que se joga entre os conceitos de “solidão” e de “isolamento”, no contexto daquilo que veio configurar as suas narrativas pessoais de “passarem” a uma escrita de tipo “íntimo”, ou diarístico (em Luísa Dacosta), valores pelos quais a escrita parece adquirir uma dupla condição “literária” e “autobiográfica”. Quem se “isola”, e nesse ato faz ressurgir uma prática de escrita, na verdade encontra-se separado. Ele próprio, portanto, o sujeito, é um “canal isolador” pelo qual a escrita circula, separada dos outros. No entanto, esse “isolamento” – diferente da ideia do “solitário que anda só no meio dos outros” – surgirá aqui narrado mais pelo lado das determinantes que alguns acontecimentos de vida impõem (o escritor que se vê sujeito a uma tal condição, devido a situações de doença ou outras), e não tanto pelo lado de uma escolha existencial e pessoal. Nesta medida, admitir que nas narrativas de vida dos escritores se atravessam diferentes representações literárias vem exigir, ao leitor-investigador, uma prioridade centrada nos “atores” que são postos na descrição das suas experiências. É talvez deste modo que, da interpretação de um triplo entrecho implicado nas suas narrativas de vida (como escritores-alunos, escritores-professores e escritores-artistas) pode vir a resultar um olhar, cuja interpretação (valor) consiga atender à coerência da “verdade própria” dessas representações.

3. Personagens e Narrativas

“Ninguém é obrigado a escrever um livro”

Henri Bergson

Manuel António Pina:

“Lexotan, insónia e literatura”

“(…) Há um filme do Dino Risi, não me lembro agora do título, sei que é com o Vittorio Gassman, o mais alto, e o Alberto Sordi, o mais baixo, com e assim em tom de comédia, de tragicomédia. E aquilo acompanha o percurso de vida de dois tipos da mesma geração, do mesmo bairro, desde miúdos, e com personalidades completamente diferentes. O Vittorio Gassman é um tipo irreverente, rebelde, rouba aos vizinhos, foge à escola, o outro é daqueles que fica no fim da aula a falar com a professora, diz sim a tudo. E na vida toda eles vão ser assim, um é funcionário público e o outro era um tipo rebelde, completamente anarquista, imoral, era imoral. O que é funcionário público torna-se depois patrão de não sei o quê... Era a I Guerra Mundial, e acontece que o Vittorio Gassman tenta fugir à tropa, à guerra, não quer saber da tropa para nada, e o outro é pátria, vamos lutar, de peito feito. Mas o Alberto Sordi fica muito desgostoso porque acaba por ter uma especialidade de combatente, acaba por ir para o serviço de saúde e o outro, o Vittorio Gassman, com truques, conseguiu ir também não sei para onde, e encontraram-se os dois numa ambulância. E a certa altura andam por lá e são presos pelos alemães para os torturar. Vão interroga-los e querem saber o sítio onde estava uma ponte militar, onde os italianos construíram a ponte militar para passar um batalhão qualquer. E o Alberto Sordi acaba por não dizer nada, não diz nada. E o outro diz, “Querem saber da ponte?, só isso?, quero lá saber!” – a guerra não era dele! – “Eu digo-lhes já onde é que é ponte, ok, já podiam ter dito, digo sim senhor!”. E o oficial alemão chama o escrivão para bater o depoimento à máquina, “Ó vamos lá fazer o depoimento”, e o gajo começa a escrever à máquina. E um deles, que está a meter o papel na máquina, diz, “Sempre pensei que estes italianos resistissem mais, que oferecessem alguma resistência, sobretudo ali o grandalhão”. E ele diz assim, “Ai é? Então agora já não digo, agora já não digo!”. E não diz mesmo. São os dois fuzilados e não confessam.”

“Viajar é perder países”

Do sentimento de errância

“Vivia lá numa vila, em Castelo Branco, e depois a seguir na Sertã, perto de Castelo Branco. O meu pai era funcionário de finanças, andava por muitas terras. O emprego dele tinha uma característica que foi determinante, acho eu, para muitos outros aspetos da minha vida. Ele só podia estar 6 anos em cada terra. Nas comarcas onde não havia juiz ele é que tomava conta, ele era chefe de finanças, e acumulava com o cargo de juiz as decisões fiscais. E portanto, era abrangido por uma lei, que havia na altura, que era a lei do sexanato. Cada juiz só podia estar 6 anos em cada terra. A ideia era não criar relações suficientemente próximas de amizade que dificultassem ou que funcionassem como obstáculos à sua independência e ao exercício administrativo. O meu pai tinha esse problema. O problema fundamental dessa ideia era impedir as pessoas de criarem amigos. Para mim, nos meus primeiros anos de criança, criava assim alguns problemas dramáticos, quase dramáticos. Na altura não havia escolas como há agora em todos os concelhos, havia só certas escolas e liceus, como se chamavam na altura. De maneira que o meu pai, aí ao fim de 6 anos, era transferido à força para qualquer sítio. Estava numa terra 3 ou 4 anos e recomeçava, era ele que pedia a transferência, começava a ver onde havia vagas e onde houvesse escolas por minha causa e para o meu irmão, pedia a transferência para lá. Portanto, a minha média de estada nessa altura em escolas era de... 3, 4 anos. Significa que eu fiz a primeira classe em Castelo Branco, a segunda, terceira e quarta na Sertã, a admissão ao liceu em Santarém, o terceiro ano em Oliveira do Bairro, o quarto em Vila do Barco, entrei depois no quinto ano em Aveiro, pois começamo-nos a aproximar do litoral, o sexto ano do liceu também foi em Aveiro, e o sétimo ano foi no Porto. Depois, a partir daí, fiquei no Porto já com 17 anos. De maneira que fazer amigos era uma coisa difícil de fazer, muito difícil de fazer. Eu quando começava mais ou menos a ter os amigos feitos, tinha-os de desfazer outra vez, começava tudo do princípio, era assim uma espécie de percurso indeciso, andava sempre a começar de novo. Eu ainda hoje, quando falo assim com amigos, mesmo com amigos mais antigos que tenho, são os amigos dos 17, 18 anos do Porto. Entretanto estabilizei aqui. O meu pai instalou-se no Porto, depois foi

transferido para Barcelos, para o Barreiro, etc., mas manteve sempre aqui a casa. E eu estive aqui sempre. Até costumo dizer que me nasci a mim mesmo no Porto, porque eu estou há 46, 47 anos no Porto.”

“Eu nasci em 43, vim para o Porto em 60 ou 61. E então, uma vez, o trabalho nas férias da Páscoa de uma aluna do Colégio Francês do Porto – eu estava em Bordéus, eu ia lá frequentemente participar no *carrefour de littérature* – era escrever sobre um livro meu, salvo erro, era *Os Piratas*, e ela resolve fazer-me uma entrevista. Telefonou para aqui, disseram-lhe que eu estava em Bordéus, e ela fez-me a entrevista por telefone lá para Bordéus. E uma das coisas que eu lhe disse na altura foi que não gostava de viajar. Porque ela disse-me, “Você é jornalista, viaja muito, e não sei o quê...”. De facto, eu viajei toda a vida e sempre detestei viajar, e eu disse-lhe, “Olha que eu não gosto muito de viajar, nunca gostei muito de viajar!”. Quer dizer, às vezes, quando vou, custa-me tanto regressar a casa, sobretudo quando estou muito tempo num sítio. Sinto que estive uma vez muito longe de casa, estive em Berlim, estive 3 ou 4 meses, já me custava tanto regressar como me custou ir para lá. E ela disse uma coisa que a partir daí eu comecei a utilizar, disse-me assim, “se calhar não gosta de viajar porque foi obrigado a viajar tantas vezes...”, “viajar é perder países”, como diz o poema do Pessoa. De maneira que, de facto, eu não gosto muito de viajar, se calhar deve ser por causa disso. No Porto eu encontrei muita estabilidade. Finalmente, quando cheguei ao Porto parei. Eu vim para aqui aos 17 anos de idade e, digamos, essa imensa e interminável peregrinação por outros sítios acabou... Eu, se estava num sítio, não era só deixar o sítio passados três anos e começar tudo de novo. Era também o facto de, mal chegava a um sítio, eu sabia que isso era precário, que daí a uns tempos ia partir de novo, e portanto, todas as minhas relações da altura tinham sempre uma vocação nada eterna, tinham uma vocação de precariedade já por si mesma. Eu tinha a convicção de que aquilo era tudo precário, que aquilo tudo ia desaparecer em breve, mais tarde ou mais cedo. E quando cheguei ao Porto isso mudou, porque fiquei, e nunca mais saí daqui. No meu ponto de vista, a minha vida ficou um pouco mais estável a partir dessa altura. Por isso é que eu costumo dizer que, embora tendo nascido no Sabugal, perto da Guarda, na Beira, nasci-me a mim mesmo no Porto, porque de facto foi outra forma de nascimento, eu nasci-me a mim mesmo no Porto.”

“O milagre da Rainha Santa Isabel”

Medos

“A minha mãe conta-me que eu quando tinha 7 anos foi surpreender-me... Estava um dia de grande trovoadas, e surpreendeu-me na sala de joelhos no chão, a escrever numa cadeira, como fazem os miúdos a servirem-se da cadeira como mesa. A princípio até julgou que eu estivesse a rezar, mas depois viu que eu estava a escrever. Estava a escrever uns versos, e a minha mãe guardou-os durante muito tempo. Acho que ainda devem estar em casa dos meus pais esses versos. E estava cheio de medo da trovoadas, ainda hoje não gosto nada, tenho medo! De maneira que eu escrevi uns versos. E é curioso o que eram os versos, eu tinha 6, 7 anos, é um episódio que explica frequentemente a génese da escrita literária, da escrita poética. Os versos que eu estava a escrever eram uns versos muito simples, uns dísticos, que é a forma mais simples da escrita do verso, eram sobre o milagre das rosas, o milagre da Rainha Santa Isabel. Ainda me lembro de como começavam, lembro-me de ter lido isso, porque a minha mãe tinha lá isso em casa, “nasceu um dia em lua de mel uma princesa chamada Isabel”, mel e lua de mel para relacionar com a Isabel, para rimar com a Isabel. E isto é engraçado, porque eu estava cheio de medo da trovoadas. Quando penso por que escrevo, ou quando me perguntam, eu às vezes digo, “Estava cheio de medo da trovoadas, e escrevi um poema sobre o milagre das rosas”. Eu tinha lido aquilo em algum sítio, ou alguém me tinha contado, na escola provavelmente, e portanto aquilo era uma espécie de refúgio, de fuga para um sítio que eu achava tranquilizante, tranquilizador e bonito... Aquela história do milagre das rosas era para eu fugir ao medo, e frequentemente, pelo menos no meu caso, muitas vezes escrevo por ter medo. Às vezes, até ter medo do ter medo, ter medo de interrogações, ou ter dúvidas, que são formas particulares do medo, da inquietação. E a coisa nem sempre é um processo de, digamos, resposta direta ao medo, de enfrentamento do medo, pelo contrário, é um processo de fuga... como hei de dizer, de tornear, de desvio. E portanto, foi a minha primeira coisa escrita... e a partir daí, espontaneamente, sempre, sempre...”

“A minha mãe tinha essa coleção de versos. Eu escrevia sempre em verso. Os meus pais apercebiam-se disso, e os professores falavam com eles, no 1º ciclo que era o 5º e 6º ano, e depois também quando comecei a concorrer a concursos literários e ganhava prémios. Ainda me lembro do prémio que ganhei em Aveiro, com uns versos

absolutamente deploráveis, estava também no 3º ou no 4º ano do liceu, salvo erro, talvez 14 anos. A Câmara de Aveiro fez um concurso literário para comemorar o ciclo centenário e o milénio da povoação de Aveiro. E eu fiz lá uns versos que hoje são deploráveis. E uma vez, ainda mais novo, ganhei um concurso literário com umas quadras sobre a ria de Aveiro, num concurso de quadras populares, mandava assim umas coisas. E essa quadra era assim, ainda me lembro dessa quadra, “Se fôí Jesus quem pintou esse azul que a ria tem, de certeza é o conteúdo dos olhos da Virgem Mãe”.

“Nunca quis ser bombeiro”

A interioridade da vocação

“Eu lembro-me de alguns desses versos ainda. Às vezes quando me perguntavam, “O que é que queres ser quando fores grande?”, eu imaginava um verso sobre o que é que eu ia ser se fosse grande. Queria ser muitas coisas, queria ser padre, queria ser detetive, aquelas coisas todas... Nunca quis ser bombeiro, era mais padre, detetive, queria ser santo, cheguei a capitalizar quando ia para a escola... Eu costumo dizer que sou religioso em sentido literal, mas fora das religiões, fora de qualquer igreja, naquele sentido do *religare*, do ligar as coisas. Mas durante muito tempo considerei-me, em termos religiosos, um agnóstico. Mas agora, mais recentemente, estou a radicalizar-me mais, a ser mesmo ateu, cada vez mais, pelo que vejo à minha volta. Há dias li um livro que me abriu assim algumas perspetivas, foi um livro do Richard Dawkins chamado “A Desilusão de Deus”, *The God Delusion*, “delusão”, que não é bem desilusão, porque a desilusão é a crença persistente numa coisa errada... Mas eu sendo ateu, acho que há uma espécie de reconhecimento do mistério, que há algum mistério nisto tudo, embora eu tenha uma grande inclinação pela ciência, e gosto imenso. Hoje só leio praticamente poesia e ensaio, e parte de ensaio que leio é de natureza científica, sobretudo livros de divulgação científica. Leio imenso Física, acho aquilo...”

“A vida sexual”, vírgula, “Egas Moniz”

Ler tudo e sem método

“Eu comecei a ir para a escola e já sabia ler e escrever, e andava por essas terras, e o meu pai – um dos jornais da manhã chegava ao fim da tarde de camioneta – quando vinha do trabalho, trazia o jornal e ensinou-me a ler, mas as letras grandes dos jornais. E é engraçado, acabei jornalista. Eram as manchetes, lia aquelas manchetes. Nunca tive problemas de ortografia na escola, porque lia. A certa altura, como lia muito, as palavras nós conhecemo-las, não é?, e escreve-se. E sempre li muito. O professor Manuel Francisco foi importante para mim, emprestou-me alguns livros e levou-me a escrever lá no jornal da Bairrada onde ele também escrevia, e publicava lá poemas. Agora tenho uma vergonha daqueles poemas que lá publiquei... mas era ele que gostava. Mas, para mim, o mais importante na minha relação com a literatura, mais do que isso, foram provavelmente duas coisas: na casa dos meus pais não havia livros, havia muito poucos livros, tanto que um dos livros que eu às vezes falo quando falo de literatura infantil, e que mais me emocionara e que eu li algures, foi um livro que eu li às escondidas que havia lá em casa do meu pai que era “A Vida Sexual”, vírgula, “Egas Moniz”. Põe-se a vírgula, se não pusermos a vírgula parece que é a vida sexual do Egas Moniz! Eram dois volumes publicados pelo Egas Moniz chamados “A Vida Sexual”, aquilo era emocionante. Depois, uma outra coisa que também acho que me influenciou foi a biblioteca do vizinho do meu pai. Havia um vizinho do lado do meu pai, que era amigo dos meus pais, um casal, e eles tinham uma boa biblioteca. Era veterinário, era amigo dos animais e era amigo dos livros, era um homem muito interessante, era da Lousã. Esse senhor tinha bons livros, e portanto eu tive muita sorte, muita sorte em relação aos livros...”

“Mas, portanto, havia poucos livros e tive a sorte, digamos assim, de em casa dos meus pais não haver o hábito de ler. Não havia o hábito de oferecer livros, senão ter-me-iam oferecido livros infantis ou livros para crianças que é a coisa pior que existe, eu nunca gostei de “livros para crianças”. Conta-se uma história do Oscar Wilde sobre um sobrinho a quem ele diz assim, ou ao afilhado, “Vou-te comprar um livro” e ele diz, “Ok, desde que não seja um livro para crianças”. E eu frequentava a biblioteca dos amigos dos meus pais e lia assim umas coisas ao acaso, era uma baralhada total. Lia policiais do S. S. Van Dine, com 10, 11 anos era o que eu lia. Havia umas edições da

Odisseia e da Ilíada para jovens do João de Barros, que era o que esse vizinho lá tinha, poemas, versos do Augusto Gil e do José Duro, mas ao mesmo tempo também a Clepsidra, do Camilo Pessanha, e por acaso ainda tenho essa edição, nunca a devolvi, emprestou-ma uma vez e fiquei com ela... E lia tudo ao acaso, era o que calhava! Li muita banda desenhada. Aliás, os meus pais assinavam para nós o Cavaleiro Andante, era o que saía todos os sábados e havia uma guerra todos os dias entre mim e o meu irmão para ver quem lia primeiro. O meu pai estabeleceu que era uma semana um, outra semana outro. Foi aí que eu li o Cavaleiro Andante com banda desenhada. Foi aí também, quando li o Cavaleiro Andante, que li pela primeira vez o Tartarin de Tarascon, o Tintin, Beau Geste, tudo em banda desenhada. Depois tinha umas partes que não era banda desenhada, eram romances... Porque havia na altura uma rivalidade entre o Cavaleiro Andante e o Mundo de Aventuras, e eu era da área do Cavaleiro Andante. E eu fui assinante desde o número 4. Tinha a coleção toda. Depois do número 4, mandei vir os números 1, 2 e 3, tinha a coleção toda. Hoje vale uma fortuna essa coleção, mas entretanto perdeu-se... Eu lembro-me que na altura havia umas mesinhas de cabeceira com uma divisória para se meter os bacios de urina em baixo, e era ali que eu os tinha todos. Com as mudanças todas de terras, a coleção desapareceu toda.”

“Mas mais importante ainda, isto para chegar aqui, eram as bibliotecas itinerantes da Gulbenkian. Chegavam de 15 em 15 dias, ficavam na praça central lá nas terras onde eu vivia, e aquilo para mim era um mundo fantástico. Eu requisitava sempre uns 10 ou 15 livros, trazia-os para casa, ou 7, ou 8, ou 10, e trazia-os para casa, o máximo que eles me emprestavam, eu lia-os e devolvia-os nos 15 dias seguintes. Eu lia tudo o que encontrava, era ao acaso, que é uma forma fantástica de ler. Tudo ao mesmo tempo. Então li José Régio, o Cabra Cega, as Histórias de Mulheres... Li, depois, poemas do Alexandre O'Neill e do Tomaz Kim, que eu na altura julgava que eram poetas ingleses, com 12, 13 anos, era o que eu lia. E li um livro fantástico que, esse sim, é um livro daqueles que talvez possa classificar para crianças ou para jovens, era mais apropriado à minha idade e que é um livro que ainda hoje acho fantástico que é “A Maravilhosa Viagem de Nils Holgersson Através da Suécia”, da Selma Lagerlöf. Portanto, era tudo aquilo que havia por ali. E de maneira que era assim, quando eu lia poetas românticos, escrevia poemas românticos. Sempre tive uma grande, como é que hei de dizer... era muito influenciado.”

As matinées clássicas

“Eu quando tive experiências dessas com alguns livros que li, também as tive com alguns filmes... e filmes de que eu gostei imenso em certas épocas da vida, e que agora são completamente decepcionantes para mim. Um dos filmes que me marcou mais foi o *Pierrot Le Fou* do Jean-Luc Godard. Vi-o dias sucessivos, era aqui no Batalha, passava numa coisa chamada Matinées Clássicas às seis da tarde. O meu pai tinha livre entrada no Batalha, porque era chefe de finanças do bairro na altura, e tinha direito aos cinemas. Fui todos os dias em que estive ali, para aí 15 dias. Fui ver o filme todos os dias, todas as sessões. Ainda hoje sou capaz de dizer a história toda do filme, pelo menos sou capaz de cantar as canções todas que cantava a Anna Karina. Depois até tive uma namorada muito parecida com a Anna Karina, mas essa namorada fugiu-me, fugiu-me com um primo. Na altura aquilo foi trágico, julguei que o mundo todo se tinha desmoronado, e afinal não tinha. Mas esse filme vi-o recentemente, falava muito dele às minhas filhas, um dia encontrei-o e levei-o para casa para elas verem. E achei aquilo dececionante.. Passou o tempo muito depressa por ele. E então, as minhas filhas até me diziam assim, “Afinal gostas, como dizias, do Pierrot Le Fou”, e eu dizia assim, “Gosto imenso, não gosto é deste, gosto daquele que eu vi quando eu tinha 20 anos, desse é que gostava muito, deste não gosto nada, aquele que eu via é que eu gosto!”, e era verdade.”

“O Menino Jesus não quer ser Deus”

Poemas e contos a concurso

“Os meus primeiros versos – também publiquei uns contos – foram publicados naquele jornal da Bairrada quando eu tinha uns 14 ou 15 anos, por meio do meu professor Manuel Francisco. Depois, entretanto, também ganhei uns prémios literários no liceu de Aveiro onde andei. Ganhei um concurso literário e o prémio era livros. Eu escolhi as Obras Completas do Eça de Queirós, eram quinhentos escudos de livros, era quanto custava a obra. Isso foi com um conto, mas também publiquei uns contos nesse jornal da Bairrada... Mas o meu primeiro livro foi já publicado muito tarde. Depois,

como concorri uma vez assim a um concurso literário da queima das fitas de Coimbra, em 1966, ou qualquer coisa, e com poemas entretanto já mais maduros, ganhei o prémio desse concurso, também foi uma meia dúzia de tostões. Depois concorri, já com uma reunião poética relativamente grande, uns 15 ou 16 poemas, a um concurso de Viana do Castelo, o júri era o Eugénio de Andrade, o Óscar Lopes e o Arnaldo Saraiva. Também ganhei esse concurso. E esses dois textos, o de Coimbra, em 66 ou em 67, e este de Viana do Castelo, foram mais ou menos a estrutura do meu primeiro livro de poesia, que saiu em 74, chama-se *Ainda não é o fim nem o princípio do mundo. Calma, é apenas um pouco tarde*. Tinha publicado um livro antes, de literatura infantil, em 73, em dezembro de 73, chamado *O País das pessoas de pernas para o ar*, que o João Botelho gostou, o realizador de cinema, e ele andou a procurar para o editar e ninguém o queria editar. Entretanto um amigo nosso fez uma editora, a Regra do Jogo, e editou o livro. E foi engraçado. Quando veio o 25 de Abril, uns dias depois do 25 de Abril, já não sei ao certo em que dia era, era em abril, eu tinha uma convocatória para ir à PIDE por causa desse livro. O livro tinha assim uma posição controversa, tinha um conto – tinha e tem, o livro foi reeditado agora, não gosto de reedições, mas enfim, foi por circunstâncias muito particulares que deixei reeditar esse livro – chamado “O Menino Jesus não quer ser Deus”. Foi assim um bocado, aquilo perturbou... na altura criou assim algumas coisas, e eu até sei, porque a notificação era para eu identificar o autor dos desenhos, porque o João Botelho assinou só João B.”

“Esse conto, “O Menino Jesus não quer ser Deus”, comecei-o a escrever quando as minhas filhas nasceram, é a história do menino Jesus... assim uma espécie de Alberto Caeiro. O menino quer brincar com os outros meninos, mas não pode brincar com os outros, é uma chatice, e a mãe é muito chata. O pai era assim boa pessoa, mas a mãe está sempre a dizer, “Vai estudar que amanhã tens de ensinar os doutores da lei”, para fazer aqueles milagres todos, e o pai zanga-se com a mãe, “Tu estás sempre a meter essas coisas na cabeça do miúdo”, etc. E há lá uma pomba, ele tem um medo à pomba do caraças, e o miúdo não quer ser Deus. Ser Deus... ele é que sabe como aquilo é!, ser Deus é uma chatice. Ainda por cima não pode ir brincar com os rapazes, com as raparigas, por causa do pai do céu, nem sequer pode jogar à bola com os outros, porque quando jogava à bola com os outros fazia sempre milagres, estava sempre a fazer milagres, era uma coisa... e ganhava sempre. De maneira que ele obriga outro miúdo a trocar com ele, obriga-o à força, “Se não trocares comigo eu transformo-te num porco!”. E o outro fica lixado, não quer ser Deus e não quer trocar, mas ele impõe a troca, e

transforma-o num porco. E o outro diz assim, “Mas se eu agora sou Deus também posso fazer milagres?”, e ele diz “Podes”, “Então eu depois obrigo-te a destrocares-te outra vez comigo”, e ele diz assim, “Não, porque eu agora ainda sou Deus e o milagre que eu faço é que tu nunca possas obrigar-me a trocar contigo”. Depois fazem um milagre. Aquilo é uma história que acaba assim de uma forma um bocado esquisita.”

Os estudos de Direito

Aluno voluntário

“Eu tive a sorte de os meus pais não me terem deixado viver com dificuldades, tanto que eu fiz o curso de Direito todo e nunca assisti a uma aula. Naquela classe média-baixa que era a nossa, havia duas alternativas, ou o exército, ou o seminário. Como o meu pai era anticlericalista, era e é, ainda está vivo, era completamente anticlerical, era republicano, e como a minha mãe gostava de fardas, a alternativa era o exército. Cheguei a preparar-me para fazer o exame de admissão à academia militar no fim do sétimo ano do liceu, que é agora o 11º. Só que entretanto o meu pai foi transferido para o litoral, e eu descobri que havia a possibilidade de tirar o curso de Direito – chamava-se na altura aluno voluntário – sem ir às aulas, só ia fazer exames. De maneira que eu fiz o curso todo no Porto sem ir às aulas. Estudava nos cafés, havia lá na faculdade em Coimbra uma sociedade filantrópica académica que mandava os sumários das aulas, mandavam os livros também, pagava-se uma pequena cota e eu ia lá só fazer frequências. Nunca assisti a uma aula de Direito.”

“A minha ideia era ir para Românicas. Mas as Românicas não se podiam frequentar sem ir às aulas, e o meu pai não tinha o dinheiro para sustentar e pagar, e se fosse para Românicas tinha que ir viver para Coimbra... Letras só havia em Coimbra, na Universidade de Coimbra. No Porto, na altura, ainda nem havia Faculdade de Letras, era em Coimbra e em Lisboa, e Direito, na verdade, também só havia em Coimbra e em Lisboa. Mas portanto, acabei por optar por Direito por causa disso. Mas eu gosto bastante de Direito. Por um lado, a matéria-prima do Direito são as palavras, é a palavra escrita. Porque o Direito transforma tudo em escrito, ou seja, transforma a disputa, em

disputa verbal, em conflito verbal. O território do Direito é a disputa verbal. Os conflitos, as lutas, os dramas, etc., a argumentação, tudo se transforma em verbal. Portanto, tem uma relação com a palavra. Por outro lado, o Direito tem, enfim, ou poderia ter, mas tem à partida uma vocação de rigor que acho que não é inútil para escrever, sobretudo na propriedade da linguagem. E depois, tem uma característica que eu também reconheço que é muito importante. Em Direito tudo é questionável, não há nada que não seja questionável, é possível por tudo em causa, através, mas não só, da interpretação. É evidente que a interpretação também não é arbitrária, como não é na vida real ou na ciência, porque na técnica jurídica há os limites do próprio texto. O texto é elástico, digamos, a letra da lei é elástica, tem alguma elasticidade, mas não é infinitamente elástica, não se pode por uma letra a dizer “sim” quando ela diz “não”, há limites. Como penso que a nossa subjetividade também existem limites, que são os limites, digamos assim, da própria subjetividade... A nossa subjetividade não é o arbítrio total. Em relação a algumas coisas, há a opinião e essas questões todas. E portanto, acho que essa matéria do Direito pode ser uma lição interessante de relacionamento com o mundo e consigo mesmo. Não há instituto jurídico que seja inquestionável, mesmo o direito à vida. Há aquele juiz que fala do direito, do direito natural e de coisas que até são normas condicionais. Eu não sou um adversário do positivismo jurídico, tudo é que é lei é tudo. Não é tudo o que é lei é tudo, a lei é uma das componentes do Direito. Há quem defenda que a constituição pode ser inconstitucional, e que há normas acima de qualquer Direito... Realmente a nossa lei diz, “Portugal é uma república que assenta na dignidade”. Ora, se assenta na dignidade, a dignidade é anterior. Mas mesmo as pessoas que falam num direito natural, anterior ao próprio Homem, que há um direito natural, mesmo o natural é questionável, porque o direito à vida não é inquestionável em certas circunstâncias, como direito e como dever, porque também há quem estabeleça esse direito como dever, os que contestam a eutanásia e coisas do género. Mas mesmo o próprio direito à vida, como por exemplo, a pena de morte, o tempo de guerra, e já não falo de outros tempos, tudo, tudo, todos os valores são questionáveis. Embora eu também entenda – eu, que sou um relativista, ou pelo menos comporto-mo como tal – que mesmo o relativismo deva ser relativizado, ou seja, não pode ser o arbítrio total. Tudo é questionável, mas há coisas que são menos questionáveis do que outras.”

“Foi para este gajo que eu estive a escrever?”

De repente ganha corpo

“Vou muito a escolas e a bibliotecas, não só em Portugal, como já fui várias vezes a muitos países, e universidades. A última universidade a que fui foi justamente àquela onde está o Perfecto, a Universidade de Palma de Maiorca, ele tem lá uma cátedra, a cátedra de Literatura Portuguesa, e eu fui lá. Já lá fui duas vezes, mas também não gosto de andar de avião. Não sei se este ano fui a algum sítio. Este ano também estive doente e não fui, e serviu para desculpar-me de não fazer outras coisas... Mas tenho convites de pessoas a quem já disse que sim, pedi para me avisarem na véspera, um é para a Maia, para a Biblioteca Municipal da Maia, e o outro é para a Biblioteca de Barcelos. À Biblioteca da Maia também não podia dizer que não, e para já é perto. Barcelos é longe, mas eu simpatizo muito com o bibliotecário que é um senhor muito simpático, e de maneira que eu disse que sim. As escolas todas do concelho da Maia estão a trabalhar este ano com livros meus. De maneira que querem lá depois no fim uma sessão com os alunos e etc., pequena, tem que ser, não gosto assim com muita gente. Curiosamente, no Porto, fizeram a mesma coisa. Fizeram uma exposição de trabalhos sobre livros meus, dos miúdos, na Biblioteca Municipal do Porto, e convidaram-me para lá ir, e eu não fui. Foi uma descortesia, foi uma coisa muito chata. Era para lá ir, mas no dia da estreia, no dia da abertura daquilo não pude lá ir... Fiquei de lá ir depois, estavam lá uns miúdos que gostavam de ver o autor, se é um tipo assim estranho ou se é como eles, porque isso é muito importante.”

“Eu não tive essa oportunidade quando era miúdo, que é a coisa mais interessante nas escolas. E para o escritor aquilo é emocionante. Porque eu acho que houve uma altura em que se pensava que se escrevia para si próprio, não se escrevia para ninguém. Agora, concordo com o que diz o Barthes, que a língua é a familiaridade social do poeta, ou seja, o poeta, se escrever, isso já implica que há um leitor. Se assim não fosse eu acho que escrevia noutra língua, como diz o Eliot, se eu escrevesse para mim mesmo eu não escrevia, ou então escrevia noutra língua, a língua é uma familiaridade social, implica um leitor. E esse leitor está sempre a espreitar por cima do ombro quando nós estamos a escrever, está assim vagamente presente. É um ser vago, misterioso, um cisne mais penoso que o próprio autor, como diz o Jorge Luís Borges. E o que é que acontece? É que, nesses encontros nas escolas, o caso concreto em relação

aos livros infanto-juvenis, que também é uma designação controversa, mas enfim, temos de lhes chamar alguma coisa, em relação a esses livros aquilo é emocionante para o escritor porque, de repente, aquele ser vago e informe que é o leitor, esse leitor que preside mais ou menos ao ato da escrita, de alguma forma ou de outra, esse leitor potencial de repente ganha corpo, em ato, fica ali atualizado, tem um corpo, tem um rosto, tem um passado, um presente, um futuro, tem nome, bilhete de identidade, número de telefone, morada, é um ser... tem idade, fala, e faz perguntas, e comenta. Portanto, acaba por ser emocionante porque é a descoberta de, “Eras tu!... Foi para este gajo que eu estive a escrever... eras tu!”. Esse ser é um ser múltiplo, porque é um público assim com 30, 40, 50 ou 100 pessoas. Já estive uma vez num com 600, o que é horrível, parecia um comício. Nesses nem é possível ver o rosto de ninguém, nem sequer é possível ver o rosto. Antes de ir, custa-me sempre muito. Depois de ter ido fico assim “era uma chatice, ainda bem que vim...”. Portanto, acaba por ser assim um bocado, “pronto, já está, já foi”, e não é com alívio, penso sempre que se não tivesse ido, se tivesse faltado como eu estava a pensar faltar, teria sido muito chato. Eu perdia essa experiência e era muito chato para os miúdos. Porque para os miúdos é uma frustração enorme quando se falta. É horrível.”

Gostas de iscas?

“Uma vez um miúdo – lembro-me dessa vez, foi numa escola já não sei onde – esteve sempre calado. Julgo que foi na escola Irene Lisboa no Porto, mas já foi há muito tempo. Eu agora só vou ao Porto, ou arredores, para não perder muito tempo... Vou poucas vezes, cada vez menos vou, uma ou duas vezes por ano e não mais. Mas lembro-me dessa vez, daquele miúdo da escola Irene Lisboa, estava calado ao fundo, assim macilento, muito parado, parado de mais, porque é muita agitação sempre naquelas coisas, e o miúdo estava parado de mais. Então no fim ele fez uma pergunta, pergunto u-me assim uma pergunta inquietante: “se tu fosses mulher escrevias as mesmas coisas que escreves?”, foi um miúdo, não foi uma mulher que me perguntou, foi engraçado. Deixou-me assim... não sabia o que havia de responder. Outro, uma vez... esta é mais cómica. Uma vez fui a uma escola, salvo erro à Filipa de Vilhena... ou Aurélia de Sousa?, julgo que foi na Aurélia de Sousa, eu acho que foi aí, quase de certeza, ou melhor, eu não tenho a certeza de nada, nem que a água ferve a cem graus centígrados,

mas com essa reserva, acho que foi mesmo ali. E então, um miúdo estava ali a fazer aquelas perguntas do costume. Eles leram um livro meu que era *O País das Pessoas de Pernas para o Ar*, faziam perguntas sobre o livro, sobre o que leram, o que não leram, pois eles provavelmente ainda não sabiam ler, foram as educadoras que o leram, faziam perguntas sobre isto, sobre aquilo, quantos filhos tens, quantos gatos tens, e perguntavam assim, “Então também vieste para aqui de pernas para o ar?”, e eu disse assim, “Não, eu vim direito, o autocarro é que veio de pernas para o ar, mas eu vim direito!”. E estava lá um miúdo que estava sempre a levantar o dedo e as educadoras a não o deixarem falar. E eu reparei naquilo, mas elas, “Não, não, agora não digas asneiras”, e mais não sei o quê, e eu disse, “Faz lá a pergunta, o que é que queres perguntar?”, e ele disse assim, “Gostas de iscas?”, e eu fiquei um bocado à rasca, e dei uma resposta assim a bater, “Olha, as iscas, se forem boas, eu gosto, agora se forem más não gosto”, disse qualquer coisa assim deste género. E ele, “É que hoje o almoço na escola é iscas, e eu não gosto de iscas!”. Essa foi uma das perguntas mais engraçadas que me fizeram, queriam os miúdos lá saber do escritor, queriam lá saber de literatura, queriam lá saber de contos, aquele miúdo estava preocupado porque iam-lhe dar iscas ao almoço, era a grande preocupação dele e queria a minha solidariedade!”

“Qual programa, qual carapuça”

Dos professores e como professor

“Em Oliveira do Bairro, tive um professor no 4º ano do liceu, hoje equivaleria ao 9º, que era o professor Manuel Francisco. Esse professor foi relativamente importante para mim, porque era um tipo que era muito exigente com toda a gente e comigo era muito afetuoso. Porque eu escrevia, eu achava que escrevia bem, sem erros de ortografia nem nada. Quando se gosta do professor e quando o professor faz uma coisa que vê-se que ele tem prazer a fazer aquilo, nós partilhamos esse prazer. Se uma pessoa, àquilo que está a fazer, não lhe dá prazer, isso não... É bom que as coisas nos deem prazer, o mínimo prazer para estar a falar, ou a dar aulas, porque se não desse o mínimo prazer dar aulas, ou se aquilo que fazemos não é feito com prazer, isso nunca mais suscita prazer aos outros. Isto foi uma coisa essencial que eu li num livro que me marcou muito

na altura, e que foi um livro que se chamava “O Prazer do Texto” do Roland Barthes, acho que é uma conferência que ele fez, salvo erro, no Collège de France. O nosso prazer é recíproco, sempre, o prazer é um prazer *voyeur*, nós se vimos os outros com prazer... Na escrita, ou quando estamos a ler ou a escrever, nós às vezes dizemos assim “Eh pá, este gajo deve ter tido um gozo a escrever isto, ele deve ter gozado a escrever isto!”, estamos a assistir ao prazer do outro, e isso dá prazer. Os professores que eu gostei mais na infância e nos liceus – na universidade eu nunca fui às aulas – foram aqueles professores que nitidamente gostavam de dar aulas, que tinham prazer naquilo, e o prazer é contagiante. Mas às vezes aqueles que gostam daquilo que fazem não cumprem o programa, às vezes até andam por ali. Eu não fui aluno dele, nem nunca fui em Letras, mas conheço várias pessoas que foram alunas do Vitorino Nemésio, na Faculdade de Letras de Lisboa, e o Vitorino Nemésio e as aulas... Falava, falava, o gajo dizia o que lhe vinha à cabeça, e não dava o programa, qual programa, qual carapuça, falava de literatura!”

“Eu já fui uma vez professor na Universidade de Aveiro, numa coisa esquisita, a seguir ao 25 de Abril. Na altura havia lá uma área, um curso de Cerâmica do Vidro, em 74, 75, 76, e eu nem sabia o que ia lá fazer quando me convidaram, “O que é que sei de Cerâmica do Vidro?”, não sei de assunto nenhum, muito menos de...”. Mas o meu programa era o seguinte: eu entrava na aula e falava do que queria. Era conversar, refletir, conversar sobre as notícias de jornal que tinham saído nesse dia, de literatura, falar de poesia, falar da vida e fazer comentários, ouvir os comentários dos outros, discutir os comentários dos outros. Portanto, não havia programa nenhum. O Vitorino Nemésio também não dava programa nenhum. Andava por ali e depois as pessoas estudavam em casa. E se calhar era por isso que as pessoas gostavam imenso daquilo. Quando se vai com prazer, normalmente suscita prazer.”

Escritor jornalista escritor

O “Senhor Costa”

“Lembro-me que quando entrei para o Jornal de Notícias – e foi o que me valeu, quando saí da tropa tinha logo uma profissão – eu tinha na altura um amigo na tropa que

era daqueles gajos que mais valia cair em graça do que ser engraçado, caí no goto do Comandante Geral do Porto. Ele protegia-me, fez-me uma coisa que poucos gajos fariam, e pedia-me para eu lhe escrever os discursos, dizia que eu escrevia muito bem, eu fazia-lhe os discursos... E então esse general, que era o general Manuel Souto, protegeu-me muito nessa altura. Disse-me uma vez um gajo, “Você tem aqui um amigo, se não fosse o general Manuel Souto já estava em pena disciplinar nas colónias”. Os oficiais do exército não podiam colaborar com os jornais, só com a autorização do ministro da defesa... Eu tinha feito um curso para o Jornal de Notícias e tinha ficado no concurso, tinha sido aprovado num concurso para jornalistas. E era a preparar a minha saída, daí a um ano eu ia sair da tropa, e não fui. E o general soube disso e foi-me perguntar, “Então você foi pedir autorização ao ministro da defesa?”, “Eu pedi”, “Ó porra para isto! Você vai lá para o Jornal! Vá lá para o Jornal, mas não com o meu conhecimento... fica só entre nós, mas evite que apareça a sua cara no Jornal e não assine com o seu nome, e fica só entre nós”. E então fui lá para o Jornal e os fotógrafos tinham instruções para não me fotografarem de frente, eu até tinha a alcunha dos fotógrafos “O Senhor Costa”. Nas entrevistas apanhavam-me sempre de costas, tinha instruções para não aparecer nas fotografias e não assinava com o meu nome, assinava com os meus dois, eu sou Manuel António Mota de Pina, assinava com os dois do meio, António Mota.”

“No princípio estava na secção do Grande Porto, fazia as pequenas notícias de acidentes e coisas assim. Isto foi antes do 25 de abril, um pouco antes, em 71. O jornalismo estava muito ligado ao crime, pequeno crime, grande crime, notícias políticas praticamente não existiam, eram as oficiais, e foi aliás desse tipo de notícias que se fez o Jornal de Notícias. O prestígio do Jornal de Notícias era isso, era o jornal das sopeiras, era crimes e mais não sei o quê, como hoje diríamos um jornal popular. Eu estava nessa secção e um tipo de acidentes que era muitas vezes noticiado nos jornais eram acidentes com crianças, do género assim, “uma criança caiu num poço, estava num tanque e a mãe foi lá dentro fazer qualquer coisa e caiu, e morreu”, ou “meteu uma mão num tomada elétrica e foi eletrocutada”, ou “foi atropelada a atravessar uma rua à saída da escola”, essas notícias. E eu sempre escrevi essas notícias sem grande... quer dizer, escrevia essas notícias como escrevia outras. Mas a partir do momento em que as minhas filhas tinham mais ou menos a idade daquelas crianças, eu tinha uma angústia quando escrevia aquelas notícias, angústias enormes. Porque aquelas notícias, de

repente, passaram a dizer-me respeito, eu identificava-me com aquilo. Portanto, ficava aterrorizado, ficava angustiado quando fazia uma notícia sobre a morte de uma criança.”

“As Lágrimas do General”

“Um dia escrevi uma crónica sobre o general que me deixou ir para o Jornal chamada “As Lágrimas do General”. O gajo era um durão, tinha sido comandante geral da GNR... a seguir ao 25 de Abril foi GNR. Eu na altura era candidato pelo MES, e um dia soube que o general estava no hospital muito doente, e fui lá visitá-lo, porque, por temperamento, tenho assim... sou grato, fiquei-lhe agradecido! Ele protegeu-me, se não fosse ele a minha vida tinha sido completamente... deixou-me ir para o Jornal, com a cumplicidade dele... O gajo tinha sido meu amigo e fui lá visitá-lo. Eu até nem tenho uma relação muito difícil com a doença e com a morte. Eu gosto de visitar doentes, mas quando estão a morrer sinto-me muito mal, fujo de ver... E então fui lá visitá-lo, e o tipo estava muito debilitado, aquele durão que eu conheci, que era um gajo alto, duro, retangular quase, com arestas no rosto, esteve-se-me a queixar que andaram todos a lisonjeá-lo, a lambe-lhe as botas, e agora estava completamente abandonado, e era verdade. Eu andava no Movimento de Esquerda Socialista, e ele estava muito comovido por eu ser a única pessoa que o foi visitar, “tanta gente a quem fiz bem...”, dizia ele, estava muito debilitado fisicamente e pelos vistos psicologicamente também, choramingou. E aquilo meteu-me uma impressão, ver o general a chorar, a choramingar, que era um durão, era o comandante geral da GNR, um daqueles gajos mais radicais a chorar, fiquei muito impressionado. Escrevi uma crónica quando ele morreu chamada “As Lágrimas do General.”

“Então agora deste em católico?”

“Eu gosto muito da palavra fidelidade, fidelidade no caso concreto à juventude. E há tempos escrevi um texto justamente sobre a fidelidade, uma pequena crónica no Jornal de Notícias, sobre o Padre Januário. Eu conhecia-o do Piolho e da Faculdade... Ele, nessa altura, tinha publicado uma entrevista, salvo erro no Jornal de Notícias, e eu gostei muito da entrevista dele, sobretudo por uma coisa: não é sequer porque ele

coincidia com os meus próprios pontos de vista, não é por ser crente, pelo contrário, é porque ele dizia o mesmo que dizia quando tinha 20 anos, que foi quando eu o conheci. Provavelmente de uma forma mais pausada, mas dizia exatamente o mesmo. Eu achei aquilo admirável, porque passados tantos anos, ele era um jovem seminarista na altura, ou já era padre na altura, hoje bispo – tem uma carga institucional – e continua a dizer o mesmo quando tinha 20 anos, continua fiel ao jovem que ele foi quando tinha 20 anos. Comparando com tantos outros, ou com alguns dos meus amigos que agora se tornaram justamente naquilo que mais criticam e que mais asco lhes dá... E um dia chega-me um desses tais amigos e disse-me assim, “Então agora deste em católico?”, para já como se isso fosse uma acusação, como se fosse uma acusação ser católico, penso que ser católico não é crime nenhum! E porquê? Chamou-me católico porque fiz um texto a elogiar um bispo. Isso é ser católico? Isso é um disparate absoluto!”

Não te deixes interrogar pela PIDE

Guerra psicológica

“A minha vida na tropa foi um caso especial. A minha especialidade era de estado-maior, a minha formação militar é em guerra psicológica, em propaganda e contrapropaganda. Chamava-se “Ação psicológica, propaganda e contrapropaganda, informação e contrainformação”. E os tipos, a meio do curso, da formação, pediram-me uma replicação de segurança para mim e para um outro amigo meu que lá estava, o único com quem fiquei amigo e que é do Porto, tínhamos os dois estudado em Coimbra. Tinha havido a crise de 69 e eles pediram uma replicação de segurança por causa de alguma atividade política em Coimbra. Como eu fiquei o melhor do meu curso, fui o melhor classificado, nós éramos 10, dois lugares eram cá em Portugal, e os outros eram nas colónias. Portanto, eu e o segundo não fomos. O segundo acabou por ser esse meu amigo, não que ele fosse o segundo, era o sexto, mas o segundo deu-lhe dinheiro para trocar e ele trocou, de maneira que ficámos só os dois... Fiz o estado-maior no exército, estava encarregado de uma corporação que era a da informação e da contrainformação, em que eu estava encarregado da propaganda do PC em Portugal, no Porto. Não havia propaganda do PC aqui, havia para o 1º de maio, a propaganda do PC era crescente até

ao 1º de maio, depois era decrescente outra vez até ao fim do ano, a não ser quando havia casos concretos, umas greves aqui e ali, propagandas, os pescadores, uns gajos de uma fábrica qualquer, normalmente tinha essas características. E fazia a análise da propaganda do MPLA em Angola. Já tinha uma filha aqui no Porto, nasceu a minha filha mais velha, e na altura estava eu a estudar nas messes oficiais da Santa Clara, era um aspirante a oficial, até tive tanto na tropa que me chamaram para o curso de Capitães. De maneira que... estive quase 4 anos.”

“Um dia, no fim da tropa, explodiu uma bomba no quartel. Só depois do 25 de Abril é que vim a descobrir quem foi. Isto começou tudo com o desaparecimento de umas armas quando eu era oficial de prevenção. Desapareceram umas armas, e a judiciária andou lá a investigar, pelos vistos também era PIDE. Um amigo meu que estava lá no serviço de Justiça dizia, “Não te deixes interrogar pelos gajos da PIDE, usa os galões, tu és superior a eles, só podes ser interrogado por oficiais da tropa”, “só podes ser interrogado por um oficial com uma patente superior à tua, não te deixes interrogar pelos gajos da PIDE”. E então estava lá um major para assistir aos interrogatórios, portanto aquilo foi muito pacífico. E nessa altura pediram informação minha à PIDE, e a informação já foi dada pelo Porto. Porque eu, na altura, tive acesso à pasta dos secretos, era dos poucos, dos mais velhos que tinha acesso, e vi o despacho a pedir a minha informação, ainda o tenho. Na altura não havia fotocópias, a seguir ao 25 de Abril, mas tenho a minha fotocópia do meu processo da PIDE, arranjaram-me, deram-me a fotocópia. E uma das coisas que lá está é uma informação que é muito malévola. Era conhecida a minha atividade política, sabiam que eu era opositor ao regime. Antes do 25 de abril, a minha única atividade política cingia-se, nessa altura, a participar, como muita gente, nas manifestações, a assinar alguns abaixo-assinados, protestos e coisas do género, mas nunca tive atividade militar de espécie nenhuma. Assinei alguns, alguns até por razões éticas, ia entrar para a tropa em 1969. Fui a uma sessão ali na cooperativa do clube portuense com o Zeca Afonso. Foi na altura em que se decidiram os movimentos de oposição, aqui em Portugal, entre a CDE, a Comissão Democrática Eleitoral, e a CEUD, Comissão Eleitoral de Unidade Democrática, em que um era mais ligado ao PC e à extrema-esquerda e outro ligado ao PS, dividiram-se. E na altura foi-me proposto que aparecesse lá e ser proponente da lista do Porto pela CDE. E portanto, a tal assinatura que eu fiz na cooperativa do clube portuense com o Zeca Afonso, que subscreveu a lista da CDE ao Porto, a maldade daquele despacho da PIDE era dizer que teve o apoio da extrema-esquerda.”

“Lexotan, insónia e literatura”

Das grandes leituras

“Ao longo da vida, as minhas experiências mais fortes são as experiências de leitura, ou as experiências de filosofia, são as experiências mais fortes. Eu era um grande leitor da Bíblia, ainda hoje continuo a ser. Não a leio todos os dias, nem nada parecido, mas de vez em quando... Comecei a ler a Bíblia aí com uns 15, 16, 17 anos, 17 anos talvez, e a princípio foi a leitura do Apocalipse. Gostava do Apocalipse, do Cântico dos Cânticos, 18 e 19, eram os cânticos que tinham uma componente erótica. Tinha uma edição da Bíblia que era uma edição complementar que tinha interpretação, e interpretava o Cântico dos Cânticos como as núpcias entre Cristo e a sua Igreja, e às vezes as interpretações viam-se aflitas para justificarem algumas passagens da letra, com passagens como “os teus peitos”, e assim, mas os peitos da igreja são a moral e a doutrina. Eu até dizia à minha namorada da altura que tinha mais moral do que doutrina! Depois, ao longo dos tempos, houve uma altura que tinha uma especial predileção pelo Evangelho segundo S. Mateus, achava assim mais... ainda gosto muito desse Evangelho. Depois houve a altura em que era o Génesis, também gosto muito do Génesis, e hoje curiosamente leio-o mais. Havia um Evangelho que eu não gostava muito, que é o Evangelho de S. João, mas é o mais poético, o mais poético é o de S. João. Eu costumo dizer que as religiões são a grande construção ficcional do espírito humano, eu leio aquilo como uma obra de ficção... Há dois ou três livros que eu nunca li completamente: um foi a “Recherche”, do Marcel Proust, e um foi o Ulisses, do James Joyce, tenho muitas horas de leitura daquilo, comecei várias vezes, mas enfim, nunca li tudo. Mas aquilo é fantástico.”

“Curiosamente, a mim, dá-me mais vontade de escrever poesia quando leio ensaios. Também me acontece com livros de poesia, mas mais com livros de reflexão teórica, designadamente sobre literatura, por exemplo, e até livros de ciência, livros de divulgação científica. Eu digo isto muitas vezes, parece uma brincadeira mas não é. Se essa malta que anda aí a injetar-se com heroína lesse uns livros de divulgação científica, por exemplo, sobre astronomia, ou mecânica quântica, ou física das partículas, coisas que envolvam o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, é uma pedrada tão forte como... e não cria habituação, além do mais é uma pedrada que dura como o diabo! Mas para mim as bibliotecas da Gulbenkian foram fundamentais, para mim e

para muita gente, li lá autores que ainda hoje são os meus autores de referência, assim autores que me marcaram. Do Borges – li uma vez dele – a certa altura perguntam-lhe, “Quem é afinal Borges?”, e ele a princípio até responde na terceira pessoa, como fazem os futebolistas, diz assim “Borges não existe”, depois começa a falar, “eu sou todos os livros que li, todos os lugares que visitei, todas as pessoas que amei... se tivesse lido outros livros provavelmente seria outra pessoa”. Identifico-me parcialmente com isso. Acho que, de facto, nós somos nós e as nossas circunstâncias, como dizia o outro, se calhar era a mesma pessoa e a outra ao mesmo tempo.”

“Evidentemente que se eu tivesse lido outros livros, se não tivesse tido a oportunidade de frequentar as bibliotecas da Gulbenkian, se tivesse lido outros livros, tivesse conhecido outras pessoas, certamente seria uma pessoa diferente, não é? Se tivesse ido para a academia militar, como estive para ir, certamente seria uma pessoa diferente. Não seria certamente a mesma. Seria a mesma em muitos aspetos. Sobretudo, também, porque nós somos fundamentalmente memória em grande parte, o que nós somos é memória, e a minha memória seria diferente, se calhar eu tinha outra memória. Aliás, a vida é memória, porque é memória biológica, é memória social, é memória individual, e a memória nós próprios também a vamos construindo, em função da nossa própria história. O sentido que eu posso ter da minha vida é o sentido que eu lhe dou agora, a nossa memória é sempre uma narrativa que nós vamos construindo a cada momento, uma narrativa fluida e instável, que nós vamos construindo, que vamos fazendo em cada momento. Aquela narrativa que eu faço da minha própria vida, neste momento, assim vista à distância, é sempre diferente, embora eu tenha uma sensação muito estranha em relação ao meu próprio passado, à minha memória, porque lembro-me sempre daquilo como se fosse... lembro-me sempre dele, do passado – e é verdade, não estou a navegar na literatura – como se fosse um estranho. Sempre, sempre, sempre... Penso sempre em mim como um estranho. Uma questão que me ponho muitas vezes é se, através da memória, me estou a livrar de um estranho ou se eu próprio não serei uma recordação desse estranho. E tenho muitas coisas escritas sobre isso.”

O «outro» e eu

“Tenho coisas que dizem assim, “Quem é este? Tenho dentro de mim um irmão medonho, o ser que vive dentro de mim que é a minha memória”. Tenho outras em que

me ponho muitas vezes a pensar nesse estranho, que eu me lembre, assim como uma espécie de tumor que tenho dentro de mim. Também eu próprio não serei uma lembrança dele... Eu lembro-me como nós hoje nos lembramos da nossa morte. Eu lembro-me que quando era miúdo pensava no ano 2000 e pensava que teria 57 anos, já era muito grande, ansiava não chegar a essa idade. Portanto, nós também nos lembramos no nosso futuro. E às vezes penso que, do mesmo modo que eu sonho – esse personagem é um sonho – eu também não sei o sonho dele. Essas coisas aparecem-me muitas vezes nos meus poemas, muitas vezes. E há uma coisa até, num dos meus livros, salvo erro num chamado *Nenhum Sítio*, que tem uma epígrafe em alemão, e que diz justamente isso, “Oh, Wo ist meine liebe...”, etc., é em alemão antigo, em português é assim, “Oh, o que foi feito de toda a minha vida, dos meus dias? A minha vida, vivi-a ou sonhei-a?”. Portanto, tenho essa sensação, que é um sonho. Porque até me sinto um pouco desamparado a fazer-lhe isso, a esse estranho, e desconfortado, porque parece-me uma intromissão na vida de uma outra pessoa. Mas se eu pudesse ver as coisas agora sem esta história toda um bocado literária...”

“Há uns tempos andei às voltas com um poema, um poema daqueles que eu estou a tentar reunir num livro, e que é uma voz que interroga o outro, “Tu onde estás? Eu sou a infância, que recordação é a tua...”, é constituído por duas estrofes, e a terceira estrofe é uma estrofe autocrítica em relação ao poema, que pensa que aquilo é uma mistura de lexotan, insónia e literatura. É o próprio Eu que se interroga, quem quer que seja “eu”, e que assiste ao seu próprio espetáculo e está-se a interrogar em relação a isso, é um problema de autenticação, mas é um problema de níveis sucessivos. É uma espécie de terceiro excluído, um terceiro excluído que fala. Alguém que está a falar “tu” dirige-se a si mesmo e depois, na primeira pessoa, ironiza sobre esse diálogo. E uma amiga disse-me uma coisa engraçada. Na altura eu estava com o superego menos contente, assim um bocado k.o., e ela dizia-me assim, “Tu estás sempre a reparar naquilo que dizes”, e é uma característica a propósito da identidade de uma pessoa que não é muito convicta, porque normalmente eu assisto com muita facilidade ao meu próprio... ouço a minha própria voz como se estivesse a assistir ao meu próprio espetáculo. Por exemplo, quando temos de estar assim formais nós assistimos ao nosso próprio espetáculo fora de nós. Isso acontece-me frequentemente, estou sempre a assistir ao meu espetáculo.”

“As minhas amigas psicanalistas dizem que se eu não escrevesse poesia era um grande cliente delas, estava lá sempre caído. E eu até escrevo poesia por razões

económicas, para poupar dinheiro. E é terapia, é terapia. A arte funciona assim. Para o Freud, a arte é uma forma também de desvio da libido, se não fosse isso... acabava para aí nos infernos das benzodiazepinas, ou sítios ainda piores... Tenho pouca confiança na narrativa que cada um faz, que cada um exprime da sua própria vida. Tenho pouca confiança, quer dizer, em termos de história, em termos históricos, pelo menos naquele sentido que nós damos habitualmente à história, de fidedignidade. Até fiz uma crónica sobre isso. Por acaso é o Schopenhauer que diz que nós vemos sentido na história do mesmo modo que vemos sentido nas nuvens, da mesma forma que vemos leões nas nuvens. Eu até digo, “da mesma forma que vemos nuvens nos leões”, porque os procuramos.”

Mário Cláudio,
Um retrato em nove atos

“(...) Eu pergunto muitas vezes, alguém terá dito ao Cristiano Ronaldo – “Olha lá” – uma pessoa em que ele tenha muita confiança, isto para dar um exemplo – “já pensaste no que vai acontecer daqui a dez ou vinte anos? Onde é que tu vais estar? Como estás? Como é que vai ser?”. A tendência de qualquer jovem que está na posição dele é “Oh pá!, eu estou a dar aulas a este ou aquele, à frente do Chelsea como o Mourinho, ou estou não sei onde, como uma grande casa!”, ou uma coisa assim. Eu lembro-me do tempo em que o Futre foi para Espanha, para o Real Madrid. O Futre foi para Espanha e levou a família toda com vinte e tal pessoas. Os pais, os irmãos, os cunhados, os primos, foi tudo e acampou tudo lá, com uma casa enorme, etc. Ninguém fazia nada! Estavam ali a viver à custa dele. Ele uma vez deu uma entrevista em que lhe perguntavam como é que ele passava o tempo fora dos treinos, e dos jogos, e das viagens, e dessas coisas todas, e ele diz, “Passo o tempo a ver filmes vídeo”, passava o tempo a ver filmes!, mais nada, não tinha outro tipo de ocupação e devia estar lá a família toda também a fazer isso. De vez em quando vinha a Portugal, dizia ele, para cortar o cabelo num barbeiro qualquer aonde já vinha há muitos anos... Muitas vezes se dissermos assim a alguém, “Olha, se te saísse o totoloto, o que é que tu fazias?”, “Oh pá!, se me saísse o totoloto não fazia nada!”, como se isso fosse um horizonte de felicidade. Será para essas pessoas?”

“A minha Europa”

Uma geografia estética

“Eu sou um homem que gosta muito de viajar. Não gosto muito de viajar por razões profissionais, embora o faça algumas vezes, porque tenho que o fazer por razões ligadas à escrita, e não é porque não tenha tempo para ver o que me interessa. Mas gosto muito de viajar só para ver coisas, para ver pessoas. E então todos os anos saio várias vezes. Para mim, isso é muito importante. Tenho uma paixão pela Europa, porque acho realmente que a Europa é um espaço muito pequenino, onde nos movimentamos com bastante facilidade, mas em que se descobrem coisas muito diferentes umas das outras. É um continente de grandes contrastes, que eu duvido que se possam encontrar noutros continentes. Aqui há realmente choques de culturas que para mim são muito interessantes. Essa ideia de pluralismo cultural, essa espessura... E não só em termos Norte-Sul. Para não ir mais longe, dois países latinos, como a Espanha e a Itália, são dois países completamente diferentes em tudo, na mentalidade, etc. Claro que evidentemente há pontos em comum, a começar pela origem da língua e tudo isso. Mas para além disso, cresceram com uma individualidade muito própria, apesar de – eu estou a falar destes dois países – estarem muito ligados, uma vez que os espanhóis dominaram a península itálica durante bastante tempo, e sobretudo a Sul até muito tarde, até ao séc. XIX. Esses aspetos são muito interessantes. Depois o jogo que se faz aqui, o engastamento nessa cultura europeia de outras culturas, como por exemplo a islâmica, é muito forte aqui na Europa, sobretudo numa certa zona da Europa. Eu acho tudo isso muito palpitante. Realmente a quantidade de europeus típicos que não são típicos, quer dizer, pessoas que são indiscutivelmente europeias, mas que são... podem ser tudo! Pode ser um escandinavo e um siciliano, que são dois europeus – só para dar um exemplo – completamente opostos, mas pertencem ambos ao mesmo continente.”

“É claro que as pessoas poderão dizer, “muito bem, mas nós também encontramos isso entre a América do Norte e a América do Sul”. Claro que a América do Norte, já sabemos o que é... a América do Sul de alguma forma também: é um cadinho de civilizações, etc. Mas são originários de outros continentes. Aqui não, são oriundos da Europa, ou pelo menos há muitas gerações cá, os escandinavos, os sicilianos, e são realmente personalidades completamente diferentes, opções estéticas

diferentes, culturas diferentes, maneiras de pensar completamente diferentes. Por exemplo, o que nos separa da França, o que nos separa em termos intelectuais, daquela tendência analítica que têm os franceses, em que tudo é claríssimo, a preto e branco, tudo muito retinto. E nós com as nossas névoas, as nossas idiossincrasias... a saudade e essas coisas todas. Nós somos personalidades completamente distintas. E não é possível dizer “esta é muito melhor do que a outra”, não é possível. Há expressões diferentes. A minha paixão grande é a Itália. No meu livro *Gêmeos* está muito presente, também, a Espanha, é o Goya. Mas a minha Europa, a minha própria Europa, são três países: é o Reino Unido, é a Itália e é Portugal. E se pudesse, passava por ano quatro meses em cada um deles.”

Inglaterra

“Por volta dos meus 30 e poucos anos fui viver sozinho. Foi uma coisa muito corajosa em Portugal, na altura não era habitual. Os rapazes quando saíam de casa, da classe média, ou era para casarem, ou era para estudar. Ir viver sozinho, para um apartamento, era uma coisa um pouco inverosímil. Eu fui um pioneiro. Agora há muita gente, mas nessa altura não havia, nem rapazes, nem raparigas, ou casavam ou não casavam. E isso aconteceu na década de 1970, foi em 75, depois do 25 de Abril, que eu fui viver para a rua Pedro Hispano. Portanto, há relativamente pouco tempo.... Mas era absolutamente inabitual. Não se fazia isso. Vivi lá uns três ou quatro anos. E depois fui para Inglaterra. Os meus anos em Inglaterra foram anos muito importantes em termos de autorrevelação. Saí também pouco depois do 25 de Abril e foi uma fase de descoberta de uma velha democracia com que nós nunca poderíamos ter sonhado, e continuamos a não poder sonhar, porque não temos ainda experiência histórica bastante. E foi o contacto com um país que me permitiu de alguma maneira ser aquilo que eu sou, como pessoa, do ponto de vista relacional, de descoberta do mundo, sem ter que andar propriamente a fazer favores a ninguém. Isso foi uma fase muito importante, a estadia em Inglaterra.”

“Espólio de Lama”

Enviado para o mato

“Aquilo que mais me abalou ao longo da minha vida foi a morte do meu pai, como acontece com frequência com a morte dos pais, e foram também os momentos da guerra, na Guiné. Acho que foram esses os piores momentos, não há nada que se possa equiparar a isso. A guerra é uma situação continuada em que todos os dias acontecem coisas desagradáveis, ou em quase todos os dias. Embora eu não estivesse propriamente numa situação operacional, estava no teatro da guerra, estava a lidar com situações humanas, às vezes extraordinariamente difíceis porque estava à frente de um serviço que era o serviço de justiça, no quartel-general em Bissau. Era um jovem jurista que estava lá, como militar, miliciano, e claro que havia situações muito penosas. Lembro-me de uma situação de um homem que tinha um processo, uma coisa ligeiríssima, aquilo estava proposto para uma pena disciplinar, e se lhe tivesse sido aplicada – era por um acidente de viação – se tivesse sido aplicada a pena que estava proposta ele teria que ficar em Bissau durante um tempo detido. Mas eu achei que não havia grande responsabilidade da parte dele e pedi o arquivamento do processo. E, de facto, o processo foi arquivado e ele foi enviado para o mato e passados uns dias morreu. São situações em que a gente se sente responsável... muitas vezes interrogo-me... Não há dúvida nenhuma que se de facto eu tivesse aceite aquilo que tinha proposto que era aplicar-lhe a pena, ele estaria preso, não estaria morto. Mas... são os imponderáveis... Durante muito tempo tive um problema de consciência muito grande, mas é o que acontece ao longo da vida das pessoas. Escrevi muito pouco sobre a Guiné. Escrevi, que eu me lembre, dois contos, um sobre uma figura tenebrosa que era um oficial muito condecorado e conhecido na altura e que cometia barbaridades absolutamente inacreditáveis, num cenário de guerra, e o outro era mais sobre a minha própria experiência que se chamava “Espólio de lama”. É um conto que veio já publicado num livro chamado *Itinerários*, portanto, tratava da “travessia de lama” para fazer esse espólio. O que não quer dizer que não haja, como acontece sempre na lama também, coisas muito bonitas que saem da lama, há coisas muito bonitas que saem desse espaço de um certo companheirismo, uma solidariedade humana. Aí essas coisas manifestam-se muito. Por exemplo, é muito mais fácil, muito mais frequente depararmo-nos com situações de conflitualidade social num quadro de paz do que num quadro de guerra.

Coisas como a inveja, não há, não existe isso, não é? Não pode existir, quer dizer, as pessoas estão-se a defender do mesmo inimigo, não há invejas. Ou a inveja está muito reduzida. Claro que há outros conflitos, mas este não existe, concorrência, competições, isso não existe.”

Numa certa embriaguez

“A Guiné estava toda em guerra. Não se podia sair dos aquartelamentos, mesmo em missão não se podia sair, todos os dias ouviam-se rebentamentos ali à volta, etc., etc. Havia algumas situações de risco, nós fazíamos rondas à cidade, por escala, num jipe à noite, e havia sempre risco, havia sempre risco de explodirem bombas e coisas desse tipo, havia sempre risco. Mas eu acho que, apesar de tudo, aqueles anos decorreram no clima de uma certa embriaguez, que é a única maneira que as pessoas têm de resistir a uma situação de guerra. Não embriaguez alcoólica, mas uma espécie de... A guerra caiu nos soldados, nas pessoas que participam numa espécie de euforia, que é a defesa que nós temos, psicológica e emocional para lidar com aquela situação, não sabemos o que nos vai acontecer no dia seguinte, se ainda estaremos vivos ou não. Essa euforia é uma euforia que na altura não tem peso, mas que depois deixa as suas marcas... O chamado *stress* de guerra de que agora tanto se fala é justamente isso, é a fatura que se paga por essa euforia. Não é possível fazer uma guerra em estado de depressão, as pessoas têm que estar numa certa alteração de consciência, de outro modo não conseguem, morrem logo. Um tipo que esteja deprimido a fazer guerra, não dispara... É curioso, vi lá gente muito angustiada, mas não me lembro de ver gente em estado de depressão, o que é uma coisa diferente, não é? Estive lá dois anos, marca muito. Primeiro, há aquilo que nós podemos considerar o choque cultural, sair daqui, de um país europeu, com uma cultura própria e ser atirado lá para o meio do mato, ou para um país muito atrasado, com uma cultura completamente diferente, e inserido depois numa subcultura que é a subcultura militar que é sempre muito traumatizante para quem não quer fazer a carreira militar, até mesmo para esses... Porque é uma cultura de certa forma básica, muito básica, e que está alicerçada na satisfação das necessidades primárias, da sobrevivência. E portanto isso dá um enquadramento muito difícil, um enquadramento de vida muito difícil, mas que se vai atravessando. De qualquer forma, se me perguntarem se aqueles dois anos não fazem sentido no contexto da minha vida eu digo que sim, fazem sentido, quer dizer, eu não seria o que sou hoje se não tivesse vivido esses dois anos, que me

marcaram muito. De resto, tudo faz sentido na vida das pessoas. Quando olhamos retrospectivamente, mesmo aquelas situações em que nos perguntamos, “Porquê? Porquê isto, agora? Porquê, porquê?”, acaba por fazer sentido. As coisas vão-se colocando nos seus devidos lugares como um puzzle, um mosaico, e olhando retrospectivamente a vida é isso... No período em que vou para a Guiné deixei a família, que era a coisa mais importante, e relações afetivas fortes que eu tinha na altura e deixei, não só aqui, mas deixei.”

O picadeiro do Porto

De um sentimento espanhol

“Era uma família pequena, a família nuclear era pequena porque era eu e os meus pais. Vivíamos no Porto. Primeiro vivi em casa da minha avó, quando os meus pais casaram foram para lá, era na rua Júlio Dinis, num sítio onde está agora um café, o café Passatempo. Era uma casa muito grande que nós partilhávamos com os meus tios que eram todos solteiros, o meu pai era o mais velho de todos os irmãos, casou muito cedo o meu pai. Portanto, os outros eram ainda adolescentes, e eu até aos 7 anos convivi muito com esses tios que eram uma espécie de irmãos, eram os irmãos mais velhos, todos adolescentes, e divertia-me imenso, e fui muito bem tratado e tive sempre uma belíssima relação com eles. E havia também os primos, que eram muitos, muitos primos. Havia um convívio forte com os primos. Depois, os meus pais foram viver para a rua dos Castelos, quando eu tinha 6 anos, e viveram aí até à morte do meu pai, em 97. Os meus pais eram pessoas muito conviventes, recebiam muitos amigos em casa. Lembro-me que durante muito tempo, numa altura em que a televisão já existia mas não era tão avassaladora como é hoje, havia sempre um dia de reunião lá em casa com os amigos, jogavam-se as cartas, conversava-se muito, e depois essas reuniões passavam de casa em casa. Lembro-me muito desse universo. Saía-se muito, saía-se muito à noite, coisa que acabou, sobretudo no verão, para a baixa... Havia no Porto uma instituição ou um acontecimento por ano que atraía as pessoas de todas as classes, e que era a Feira Popular. Ficava ali no Palácio, ia imensa gente para a Feira Popular, então aos sábados à noite estava apinhada de gente. Primeiro, era um local de identificação urbana, portanto,

as pessoas reconheciam-se ali como pertencentes a um contexto urbano. Como acontece de resto ainda hoje em Espanha, até nas grandes cidades onde há a tradição do passeio, do picadeiro, etc. O picadeiro do Porto era esse, e tinha essa característica muito espanhola... Os psiquiatras dizem que a Espanha é um país que tem menos neuroses do que outros países da Europa, justamente por causa do hábito do passeio. Vem tudo para as ruas à noite e as pessoas interagem. E depois aqui acontecia isso, as pessoas interagiam, e as pessoas novas juntavam-se muito lá nesse contexto, etc. Jogavam-se matraquilhos, comiam-se sardinhas assadas, coisas que hoje provavelmente não interessam muito aos jovens.”

“Coisas que não interessavam a qualquer um”

“Eu chamaria a essa fase, abrangendo a infância e a adolescência, uma *génese*, *Um outro génese*, que é um título de um livro meu, para um crescimento, um outro nascimento, que é o que resulta daquilo que nós vamos construindo ao longo da vida. Eu nessa altura tinha um grande amigo, colega do colégio nessa altura, andava no Colégio Almeida Garrett, e que morreu há pouco tempo, foi Ministro da Cultura, ou Ministro da Educação, era um homem muito conhecido. Éramos colegas de carteira, e partilhávamos muitas leituras. Ele lia coisas muito mais exigentes do que eu, estava todo voltado para a Filosofia, mesmo com 13 anos era extraordinária a bagagem filosófica que aquele miúdo tinha, 12, 13 anos. Eu era sobretudo tocado por aquilo que tivesse a ver com a sensualidade, e particularmente com a visualidade. E isso criava um diálogo muito rico que nós partilhávamos, e em que participavam até outros amigos... Reuníamos na casa dele sobretudo, na Avenida da Boavista, lanchávamos, havia sempre uns lanches espetaculares que a mãe servia, às vezes ouvíamos um bocadinho de música, mas ele não era muito musical – a mãe dele é que era – e discutíamos. Achávamos que tínhamos sempre coisas brilhantes para dizer uns aos outros, e às vezes até teríamos coisas que eram, que saíam um pouco fora daquilo que era o comum dos miúdos daquele tempo. Interessávamo-nos por coisas que não interessavam a qualquer um. Isso durou até à ida para a Universidade, durou entre os 14 e os 17. A partir daí vai cada um mais ou menos para o seu lado. Por acaso ele e eu fomos para Lisboa, ele ainda foi meu colega em Direito... Depois passou para a Faculdade de Letras, formou-se em Filosofia e acabou catedrático de Filosofia, um catedrático brilhante.”

Os estudos de Direito “em Letras”

“Esses costumes mentais”

“Eu gostava muito de conviver com pessoas que estavam ligadas a isso, e lembro-me que quando era aluno da Faculdade de Direito, em Lisboa, ia muitas vezes à Faculdade de Letras para assistir às aulas do Vitorino Nemésio. Eram de facto absolutamente fascinantes. Eu gostava muito de ter ido para Letras e não para Direito. Fui para Direito mais para satisfazer a família, para dar uma satisfação. O meu pai queria, queria muito que eu tirasse o curso de Direito. Foram anos particularmente desagradáveis para mim de alguma forma, porque eu estava a fazer aquilo que não me interessava muito, nunca gostei muito do curso, e estava a fazer o curso um bocado à sobreposse, não sei muito bem como é que hei de chamar a isso, foi um confronto com o universo das leis e da justiça, que eu acho que no fundo eram leis injustas para mim... Mas se eu tivesse optado por um curso de Letras iria para o curso de clássicas, para o latim e para o grego.”

“Eu comecei como poeta e a escrever poemas muito tocado por aquilo que era a geração dos poetas que tinham na altura, digamos, maior estatuto, a chamada geração de 50. Era a Sophia de Melo Breyner, o Eugénio de Andrade, o Jorge de Sena, o Ramos Rosa, o Carlos de Oliveira, eram os poetas que eu lia e que absorvia. Como todos eles eram poetas do culto do rigor na escrita, eu absorvia isso. E que depois me foi muito útil na prosa, muito mais até do que na poesia. Aliás, eu acho que mesmo essa preocupação do rigor, das coisas às vezes até um pouco geométricas na escrita, por mais barroca que ela seja, resultou também dos meus estudos de Direito, que obriga a um raciocínio muito sistematizado, organizado, para que as coisas façam sentido. E isso impôs-se-me e absorvi isso. Eu costumo dizer que não tirei nada de especial do curso de Direito, mas tirei isso, tirei essa metodologia, essa metodologia mental, esses costumes mentais, de pensamento, tirei-os de lá. Até uma certa repugnância pelo aleatório, por aquelas coisas ditas à toa, ou sem cuidado.”

A vida escolar em casa (primeiro) e a experiência da escola (depois)

Um buraco no lenço

“Os primeiros dias de escola eu não posso falar deles, porque não foram primeiros dias de escola. Os primeiros dias de escolaridade foram em casa, porque eu tinha uma professora que vinha dar aulas a casa, tive duas aliás. A primeira foi uma pessoa por quem eu me apaixonei, era uma rapariga, foi a minha primeira grande paixão. Eu teria 6 anos, e lembro-me que essa paixão acabou, foi uma coisa terrível, no dia em que ela precisou de se assoar e tirou um lenço do bolso, e o lenço tinha um grande buraco. Eu achei aquilo uma coisa obscena. E perdi completamente a paixão por ela, apesar de, quando se foi embora, para ser substituída por outra, eu ter sentido muita falta dela. Só na quarta classe é que fui para a escola primária, para Cedofeita, os meus pais achavam – eu era filho único – que eu teria de me habituar ao liceu...”

“E foi um choque muito grande para mim. Primeiro porque ingressei num universo que eu desconhecia por completo, que foi o universo da pobreza urbana, e que naquela altura era muito visível. Havia meninos que iam para a escola descalços. Portanto, isto em 48, 49, 50, e os miúdos iam para a escola primária descalços, levavam um saco de serapilheira e levavam dentro a lousa, como se chamava, onde escreviam, e faziam as coisas, etc. Eu lembro-me que isso foi uma coisa que me perturbou muito. Mas eles ensinaram-me uma coisa prodigiosa. Ensinaram-me a roubar fruta que estava exposta, na altura, nas ruas à porta das mercearias, nós passávamos por lá e levávamos fruta. Vinham a correr atrás de nós. O roubo da fruta era uma coisa que eu achava particularmente delirante. Alguns dos meus amigos, dois ou três, ainda duram dessa escola primária. Mas era uma escola primária ainda muito medieval, havia castigos corporais, e coisas desse tipo.”

Paixões

“Tive essa paixão por essa rapariga, professora, e lembro-me que no secundário tive uma fixação por um professor, e que era professor de História. E que foi o professor mais estimulante que eu tive em toda a minha vida, porque era um homem que nos convidava a ler, partilhava connosco as grandes experiências de leitura, para mim era um herói, porque dava-nos conta daquilo que andava a ler com um entusiasmo enorme.

Eu tinha livros em casa e portanto poderia de alguma forma acompanhar as sugestões de leitura que dava. Agora, olhando retrospectivamente, eu verifico que ele nem sequer era um grande professor da matéria que dava. Era um professor que cumpria o programa, não sabia muito, mas cumpria aquele programa e cumpria-o de uma forma imaginativa, porque nos ajudava a compreender as atmosferas da História e essas coisas todas que eram muito importantes.... Para mim foi sempre muito importante, porque era de facto uma pessoa que me falava de coisas das quais mais ninguém me falava, ou pouca gente me falava.”

“Na escola fui sempre um apaixonado da redação, eram os exercícios que me davam mais prazer, e ao longo do liceu também, e foi só a partir dos 14 anos que tive a noção de que escrever era de facto uma atividade abraçada, portanto, alguma coisa que eu queria levar para a frente, em que apostava, e que era vertebrante para mim. (...) Havia professores – estou-me a referir aos professores de Português – que valorizavam isso bastante e havia outros que não valorizavam nada. De forma que havia, digamos, uma relação de estímulo e de desistência, porque nem sempre os professores estavam atentos a isso, à criatividade pela escrita. E havia alguns que queriam que nós disséssemos aquelas coisas muito certinhas, que fazem parte do universo das redações, que são sempre aqueles lugares comuns das redações escolares, etc., e tudo o que fosse inventivo eles ficavam sempre atemorizados, ou de pé atrás, ou não aderiam pura e simplesmente.”

“Eu era muito bom aluno em latim, costuma-se dizer que as pessoas que são boas alunas em latim, também são boas alunas em matemática e são pessoas muito musicais, sensíveis à música. Em relação à música isso é verdade, mas eu nunca fui um bom aluno a matemática, fui sempre um excelente aluno a latim, a matemática nunca fui bom aluno. Eu hoje atribuo isso aos professores, porque eu não tive bons professores de matemática, professores do mais desinteressante que se possa imaginar. Eu hoje sinto lacunas no conhecimento da matemática, lacunas graves que me fazem muita falta, e inclusivamente para lidar com a própria escrita. E acho que não estou a cometer nenhuma injustiça quando digo que a culpa é quase toda dos professores, e praticamente nenhuma minha. Tive péssimos professores. Eu lembro-me, por exemplo, quando se fazia a demonstração dos teoremas, a maior parte das vezes aquilo era memorizado, a demonstração, mas nós não percebíamos por que é que era assim. E depois isso vai ter um reflexo enorme noutros conhecimentos, por exemplo, na física e na química. É enorme o desconhecimento da matemática. Essas áreas foram de facto muito mal

tratadas no secundário que eu frequentei e que eu acho que ainda continuam a ser mal tratadas. Mas é curioso, eu acho que a língua e a literatura portuguesas, aí, eram melhor tratadas dantes do que são hoje, houve uma degradação.”

“A que horas do dia é que costuma escrever?”

“Eu andei muito pelas escolas, escolas secundárias, C+S, etc. Ainda de vez em quando vou. Normalmente é para falar dos livros que eu publiquei ou acabo de publicar, ou uma coisa desse tipo. Às vezes também para lhes falar da leitura, da importância da leitura. Uma das coisas que mais me dececiona nesses encontros é deparar-me com uma plateia de alunos amorfos, como são na maior parte dos casos, mas que procuro sempre dinamizar de uma forma qualquer, lançando alguns desafios. Mas aparecem-me com um monte de perguntas feitas na aula para por ao professor, e são sempre as mesmas, de escola para escola... quando é que começou a escrever, por que é que utiliza um pseudónimo, por que é que escolheu este pseudónimo, qual é o livro que gosta mais, o que é que está agora a escrever, coisas assim, que eu acho que não servem para nada, a que horas do dia é que costuma escrever, se normalmente é de manhã, ou à noite... etc. Portanto, são coisas que não interessam nada para os miúdos, fazem aquilo por obrigação, e eu procuro logo desmontar esse esquema, falar-lhes de outras coisas. Há inquéritos feitos a um homem inglês chamado Aidan Chambers que escreveu uma coisa sobre a relutância à leitura, e que fez um inquérito sobre os temas que interessam aos jovens. Isto era na década de 80, mas ainda continua igualmente válido. O tema que interessa a todos é o sexo, o primeiro, à cabeça. Não vale a pena estar a iludir isto. O segundo é a droga e o terceiro são as questões rácicas. Ora, é raríssimo falar-se na escola sobre estas questões. E depois há outros temas, como a violência urbana, etc., que interessam. Se não se falar dessas coisas, e se não se puser os miúdos em ligação com obras que tratam desses temas, dificilmente se chega a qualquer sítio. Se pegarmos num rapaz ou numa rapariga de 15 ou 16 anos, e lhe pusermos nas mãos *O Amante de Lady Chatterley*, ele vai ler. Mas ninguém se atreve a isso... Na época em que estamos não entendo. Ainda há critérios de decência e de indecência que estão completamente ultrapassados! Indecente é a fome, indecente é a violência, indecente é a guerra. Ainda não se conseguiu dar esse salto.”

Uma geração de contar histórias

A costureira com um quisto na cabeça

“Eu suponho que se perdeu um pouco o hábito da circulação das histórias, dos enredos, das efabulações, no seio da família. Com a vida de hoje, isso está posto completamente de parte. Mas quando eu era criança, sobretudo na minha primeira infância, ainda havia muito a tradição das histórias contadas pela mãe e pelos avós. Havia uma costureira que ia a casa da minha avó todas as semanas fazer fardas para as empregadas e coisas desse tipo, e que me contava muitas histórias, foi a primeira grande contadora de histórias. Era uma mulher que tinha um aspeto aterrador, parecia uma bruxa, com um quisto na cabeça, um enorme quisto na cabeça, mas eu gostava muito dela e divertia-me imenso com as histórias que ela contava. Tinham sempre um elemento de humor, eram histórias evidentemente, mas sempre com um elemento de humor e com muita invenção. Ela caprichava de facto em enriquecer as histórias que contava com muita invenção.”

“Numa época em que havia proibições de leitura”

“O meu pai era um grande leitor e falava em casa sobre livros, etc., mas falava com os amigos. Eu ouvia-o falar com os amigos, mas não tinha tempo para estar uma hora a falar de livros, não tinha essa disponibilidade. No entanto, teve uma atitude muito pragmática em relação às minhas leituras. Numa época em que havia proibições de leitura, o meu pai nunca me proibiu de ler fosse o que fosse. Eu tinha um acesso amplo à biblioteca, numa altura em que a um miúdo de 16, 14, 15 anos era vedada a leitura, por exemplo, do Eça de Queirós, certas coisas do Eça de Queirós, com histórias de incesto, ou sacrílegas, como *A Relíquia*... O meu pai nunca me proibiu de ler fosse o que fosse. Nada, nada. Para além dos livros infantis, ele trazia muita coisa para casa. Quando eu era miúdo, tinha bronquite – não era asmática, era uma bronquite, porque eu tinha tido uma pneumonia, uma broncopneumonia quando eu era muito bebé e fiquei todos os anos com problemas respiratórios – e no inverno ia para a cama e ficava às vezes quinze dias ou um mês de cama todos os Invernos. E lembro-me que o meu pai me trazia muita coisa de literatura infantil para eu ler, livros para colorir, e coisas desse género... Eram os portugueses clássicos da literatura infantil, era o Andersen, o

Pierrot... Depois houve uma altura em que fui contaminado por uma rapariga das histórias da Condessa de Ségur, embora fossem mais para raparigas do que para rapazes, mas tocavam-me muito, achava muito interessante aquele universo. Depois o Émilio Salgari, isso um bocado mais tarde, talvez aí por volta dos 12, 11... Essa era a minha geração. E depois todo o universo da banda desenhada, Tintin, Astérix, fundamentalmente, que era o que se lia na altura. E depois os outros, era o Tarzan, o Super-Homem... várias figuras desse imaginário dos anos 50, o Príncipe Valente...”

O Feiticeiro de Oz

Arrebol

“Lembro-me perfeitamente que numa tarde de fevereiro, de bastante calor, nem sempre acontece no mês de fevereiro, eu escrevi um poema e sabia que aquele poema era o primeiro de uma série. Não sei se o mostrei a outras pessoas. Sei que o primeiro texto que apareceu publicado surgiu num jornal académico que se chamava “Arrebol”, já não sei a que colégio é que pertencia. Suponho que talvez fosse do colégio dos Carvalhos, o chamado colégio de Trancoso, onde andava um primo meu, que era um ano mais novo do que eu, e foi ele quem me pediu um poema para esse jornal a que ele estava ligado. Foi lá que ele apareceu. Mas não foi aquele primeiro poema que eu escrevi que apareceu publicado. Eu devia andar pelos 14, 15 anos quando o escrevi. Eu suponho que esse poema ainda existe, é um poema com carácter intimista, muito marcado por aquilo que era a escrita dos existencialistas em que eu começava a iniciar-me, os nomes que se falavam muito quando eu tinha 14, 15 anos, era o Sartre, a Simone de Beauvoir, o Gabriel Marcel, o Heidegger, essas figuras que eram ou existencialistas ou precursores do existencialismo e eu achava que realmente aquele trecho era em torno de um homem que se interroga, está nas rochas, na beira-mar... Portanto, tinha muito a ver com esse universo da autodigestão que era muito característico dos filósofos.”

Continuidade de escritas

“Antes, eu lembro-me de ter escrito uma primeira história. Devia ser ainda muito criança, deveria andar pelos 7 anos, 8 anos, e escrevi um conto a partir de uma obra literária de um autor americano que era muito popular na altura que era o *Feiticeiro de Oz*, que deu origem depois ao filme célebre com a Judy Garland. E a história andava em torno da figura da protagonista do *Feiticeiro de Oz*, já não me lembro como é que se desenvolvia a história, mas a ideia era essa. A partir dos 14 anos, nunca deixei de escrever. Escrevi sempre e sentia realmente que a escrita era fundamental para mim. Depois, já na posse daquilo que eram os alicerces – porque já tinha publicado alguns livros para continuar a trabalhar na escrita – foi a continuidade das escritas, mais ou menos amparadas por um ou outro emprego que me permitisse subsistir no início. Fui técnico superior no ministério da cultura durante muitos anos, a partir de 85 dava as minhas aulas na Escola de Jornalismo, na Católica, etc. Existiram momentos dolorosos de escrita, de busca da voz, nem sequer é a busca da perfeição, é a busca da própria voz. Houve momentos em que senti algum desânimo, muitas vezes também coisas que têm a ver com epifenómenos de carácter mais existencial da vida literária... De facto, as coisas não se passam com a correção e a transparência que nós desejamos, e sobretudo até a uma certa fase. A partir de uma certa altura, desvalorizamos isso. Mas quando somos novos magoam-nos certas coisas.”

Na síntese

“Acho que a minha escrita tem grandes toques de feminino, no imaginário. Na forma acho-a muito masculina. Portanto, acho que é uma escrita muito intuitiva, muito sensual, nesse sentido é bastante feminina, mas depois é uma escrita de alguma forma disciplinada de uma forma muito rígida, de alguma maneira disciplinada por isso, com um grande cuidado, rigor formal, etc. Portanto, eu acho que estou na síntese desses valores. A minha ficção é também uma ficção marcada pela poesia. Muita gente tem chamado a atenção para isso, para a ideia de que a minha poesia está na prosa. E é verdade. E eu reconheço que isso é verdade. Mas na escrita de ficção por acaso... no meu caso, há uma recuperação do tempo perdido, da infância, aparece isso a vários níveis. Agora, o que aconteceu foi isto: eu durante muito tempo acreditava que a separação entre poesia e prosa era uma coisa perfeitamente escolástica, mas era

justamente a mesma coisa, e que portanto não valia a pena insistir muito sobre isso, era a mesma coisa. Não havia propriamente uma solução de continuidade entre uma coisa e outra, havia uma homogeneidade. Muitas vezes era a própria estrutura gráfica que dava a marca do poema. Eu realmente se pegar hoje em textos de grandes poetas até portugueses que eu admiro, que eu admiro muito... por exemplo, o próprio Herberto Helder, eu verifico que aquilo é também prosa, aquela poesia é também prosa, a melhor poesia é prosa e a melhor prosa é poesia. E durante muito tempo eu pensei que isso era verdade, não havia distinção, distinção possível. Mas hoje tendo a pensar que não, porque a escrita de ficção implica um doseamento de espaço, de tempo, e sobretudo uma estrutura, uma vertebração, que não pode existir na poesia, a menos que se queira fazer uma poesia escolar, à séc. XIX, sem nada de inovador.”

Tijolos no meio da sala

Do diálogo com as artes

“Eu sou muito sensível à pintura. Mais à pintura do que à escultura. Sobretudo sou muito sensível à pintura antiga, às grandes escolas europeias de pintura antiga, o que não significa que não valorize os modernistas. Mas eu acho que a minha capacidade de verdadeiramente fruir aquilo que é pintura acaba na década de 70. Dos anos 70 para cá, tenho dificuldade em aderir. Também tem a ver com a idade, e muita dificuldade em aderir ao tijolo no meio da sala, que não tem mais nada, à performance, à instalação, tenho dificuldade em aderir a isso, a um pote cheio de papéis, como já vi, ou um bidão vazio no meio de uma sala... Não é por ser uma estética do quotidiano, pode-se fazer uma estética do quotidiano de uma outra maneira que seja menos arbitrária. Porque eu nunca sei se aquele tipo que fez aquilo poderia ter feito outra coisa.... Havia um tipo, um francês, mas esse conseguia efeitos muito bonitos, que expunha comida estragada, com os lixos, com aquelas cores dos fungos, algumas eram lindíssimas, havia coisas que eram muito bonitas, mas eu não achava isso realmente criação artística. Acho que é um aproveitamento daquilo que nos anos 30 se chamava o *already made*, a coisa que está pronta.”

“Em todas as épocas históricas houve charlatães e aldrabões, tipos que julgaram ter inventado a pólvora seca e não inventaram coisa nenhuma, já lá estava há muito tempo. Até na música. É engraçado, na música isso depois passou. Houve uma fase, aí na década de 60, que era a fase da chamada música concreta, e que era à base de ruídos, só. Mas não eram ruídos como depois aconteceu com a música eletrônica, produzidos eletronicamente, eram ruídos do quotidiano, e fizeram-se vários concertos. Houve um concerto em Paris com uns tipos que davam “traques” com os microfones, e as pessoas deliravam com aquilo, ficavam extasiadas com aquela escala de sons, ficavam divertidíssimas! Depois aquilo passou, passou e não voltou, ao contrário do que acontece nas artes plásticas, que continuam a expor as coisas mais incríveis que se podem imaginar, por exemplo, um monte de palha dentro de uma sala. E o que eu acho graça, é que se as pessoas forem a uma dessas exposições e no meio de uma sala está um monte de palha enorme, e se o guarda, o segurança, está a ver se alguém rouba a palha!, com um ar muito sorumbático, de vigilância!, não é só por isso, é pelo medo de as pessoas estragarem aquilo, que lhe peguem um fósforo ou qualquer coisa!”

Provocar crenças

Das experiências no ensino

“Eu fujo de tudo aquilo que tenha ressaibos de moralismo, não quero passar por moralista em coisa nenhuma, não me apetece e não gosto, acho feio. Sobretudo gosto de chamar a atenção das pessoas para as suas hipocrisias. Mas faço isso num registo mais irónico do que outra coisa. O Cardoso Pires diz que escrever é corromper... Eu nesse sentido gosto um bocado de corromper. Sobretudo quando era professor na Escola de Jornalismo, gostava muito de corromper as crenças com que entravam lá alguns alunos, que era o que havia de mais imoral. Quer dizer, vinham com morais que eram imoralíssimas! Por exemplo, havia lá um tipo que tinha uma questão qualquer com os ciganos, sempre que se falava nos ciganos ficava abespinhadíssimo, achava que deviam ir todos para a cadeia, e era muito importante desmontar isso, mostrando-lhe, e às vezes ia um bocado longe, que a família dele, que tinha em casa, era muito mais sinistra do

que a dos ciganos. Coisas desse género, e muitas vezes dava mau resultado. Eu lembro-me de dizer-lhe, “O que é que você tem contra os ciganos? O que é que eles lhe fizeram?”, “Não me fizeram mal nenhum!”, “Então o que é que você tem contra eles?”, e a resposta dele foi, “Oh!, são uns anormais, uns anormais!”. Só porque são uma minoria? E todas as minorias são anormais?”

“Eu é que sou poeta”

“Os primeiros ateliers de escrita que eu animei foram na Escola de Jornalismo do Porto. E depois foi na Católica, na Fundação António Ferreira Gomes, em Serralves... Houve situações em que havia uma mistura entre clube de leitura e atelier de escrita, eram aquelas comunidades de leitores do Ministério da Cultura, também animei algumas. Os temas são inventados por mim. São temas muito vulgares, quer dizer, são os cinco sentidos, os sete pecados mortais, essas coisas, são coisas que se fazem muito quando se fazem antologias de contos. Há várias antologias de contos portuguesas e estrangeiras sobre os sete pecados mortais. É possível animar um atelier de escrita só com um tema, sem estar constantemente a mudar, e procurar focá-lo a partir de várias perspetivas. Embora eu recorra muitas vezes a outras propostas de criatividade que não seja só literária, não só em suporte livro, mas outro tipo de suportes.”

“Cada vez mais as pessoas sentem necessidade de participar. Porque as pessoas, cada vez mais, percebem ou sentem, a tal dimensão terapêutica da escrita, compensadora da escrita. Há muita gente que se sente ameaçada por isso. Quando as pessoas dizem assim, “Ah!, hoje toda a gente escreve!”, eu acho ótimo que toda a gente escreva! Não me perturba absolutamente nada, quanto mais houver pessoas a escrever, melhor, é a circulação da mensagem, se calhar até é uma garantia da durabilidade do livro, coisa que já estava ameaçada, etc. Não vejo isso com qualquer tipo de trepidação. Agora... há pessoas que publicam um volume de poemas e que o consideram logo excecional, sobretudo os mais novos. Fazem uma tiragem de xis exemplares, depois vendem sete, e quando vão à livraria veem trinta mil exemplares de um livro de uma apresentadora de televisão... “Mas eu é que sou o poeta, ela não é poeta...”, não sei o quê... Vivem depois dramaticamente essa tensão, que é uma coisa completamente ridícula, caricata, que só os transforma em personagens de comédia.”

“E também tem lógica isto, quer dizer, as universidades são cada vez mais fábricas de engarrafar, de produção em série, de engarrafamento... Fica muito pouco espaço livre para a espontaneidade, para a manifestação da personalidade de cada qual, é tudo muito padronizado. O que é que foi o estruturalismo? O estruturalismo foi, de facto, a vitória da padronização, quer dizer, foram as grelhas levadas até às suas últimas consequências. Eu acho que as pessoas que têm reticências em relação aos ateliers de escrita não sabem o que é um atelier de escrita, não fazem ideia. Porque se fizessem ideia não tinham por vezes uma atitude tão negativa. Julgam que é dizer “um romance escreve-se assim”, “1º capítulo, 2º capítulo...”, “a poesia escreve-se assim e assim”, não é nada disso... É claro, também, que os ateliers de escrita, como todas as iniciativas de carácter pedagógico, grupal, recreativo, etc., dependem muito da personalidade dos orientadores, isso também é um facto. É capaz de haver ateliers de escrita que correspondem a esse esquema, não sei.... Há pessoas que se acobertam ou se resguardam nesse estatuto de escritor como um ser privilegiado que não tem de prestar contas a ninguém e que só tem de lidar com as musas.”

“Eu acho que é recomendável não pensar na vida literária. É pensar na literatura, escrever, é pensar na oficina... Eu acho que muitas vezes as pessoas que constituem aquilo que nós chamamos o público não se apercebem muito bem de que uma pessoa que cria, nas artes plásticas, na literatura, para ela o importante é o ato em si, da criação. Depois o resto vem por acréscimo. Mas se não vier o resto por acréscimo, se aquele livro em que nós nos empenhamos muito não vender muito, ou vender muito menos do que aquilo que estava programado vender, se realmente pusemos nele tudo o que tínhamos, não há propriamente uma grande frustração, porque houve uma realização pessoal no ato da escrita, na própria escrita. Estar a reparar naquilo, se teve más críticas ou não sei o quê, isso já são aspetos que não são da literatura, são da vida literária, e as coisas são diferentes. Nem sempre a diferença é muito nítida, mas quase sempre é muito nítida.”

“Oh, you are men of stones!”

Ana Luísa Amaral

“(...) A minha tese era que King Lear sempre foi visto como uma tragédia de amor. No fundo, era dizer que King Lear era uma tragédia das palavras, que tudo se perdia e ganhava, por falar, ou não falar... Então aquilo tinha quatro capítulos, já não me lembro, a linguagem do silêncio, a linguagem do amor, acabava com o silêncio da linguagem, e com epígrafes de poemas que eu lá arranjei. O Rei Lear termina com a morte de Cordelia, a filha do rei. E há uma altura em que ele a traz morta nos braços, é assim a última cena, em que ele diz, “Howl, howl, howl, howl”, howl é uma palavra que quer dizer... é mais do que “gritai!”, porque é o som que os animais fazem, “uivai!”, é um grito, to howl significa... como fazem os lobos, hooowll, hooowll, e ele entra a dizer, “Howl, howl, howl, howl! Oh, you are men of stones! Had I known this before... I might have saved her!”. E essa última cena do Rei Lear, aquela cena é horrível, é uma cena em que ele depois diz, “Dai-me um espelho, vede, vede, ela respira”, e depois não, aquilo hesita entre achar que a filha ainda está viva, mas a filha está morta. E o meu último capítulo era sobre essa parte. Eu acho que não há nada que descreva a dor, não há, eu acho que é o inimaginável. Isto é o contrário de tudo, é o avesso de tudo... Esta cena é o avesso, é contrário, porque um filho deve ser depois de nós, não deve nunca ser antes de nós. Dores, sofrimentos, coisas em termos de vivência pessoal... eu acho que depois fertilizam a palavra, é terrível, é terrível, mas isto acontece. Não quer dizer que a pessoa busque o abismo por buscar o abismo, para depois poder escrever, não é bem isso. Mas eu acho, apesar de tudo, que o abismo tem mais graça que a terra firme. Eu, pessoalmente, acho que infligir dor para mim é uma coisa horrível, não é nada disso. São coisas muito mais mentais, muito mais emocionais, de dentro... Eu tenho um pavor, por exemplo... Na roda gigante andei, com os olhos fechados, e com muito medo, mas já andei.”

Do tornar público ao publicar

“Isto é de quem?”

“Eu sempre escrevi, desde que me lembro. Publiquei o meu primeiro livro em 90, tenho 56 anos, isso dá 34 anos. Não me arrependo nada de o ter publicado só nessa altura. Aquela coisa que os escritores têm, os livros da juventude, etc., que renegam os livros, dizem que aquilo eram experiências, não tenho nada disso. Acho que aquele meu primeiro livro é um livro... aliás, é dos meus livros favoritos, é dos livros que eu mais gosto, *Minha Senhora de Quê*. Tinha, como tenho, duas caixas cheias de poemas. Portanto, tinha muita, muita, muita coisa escrita, mostrava os poemas assim a amigos. E depois houve uma pessoa, que foi a minha orientadora... Eu escrevi por acaso um artigo sobre o livro dela, que é um livro sobre Pessoa. A Maria Irene Ramalho foi quem me orientou no Mestrado. Um dia... eu mostrei-lhe um poema. E ela leu o poema, assim à minha frente, pegou na folha, leu, e disse-me, “Isto é fantástico, é de quem Ana Luísa?”, eu disse, “É meu”, e ela disse, “É seu? Tem mais, Ana Luísa? A Ana Luísa pratica, estou a ver que pratica”. Eu disse, “É... pratico”, e depois lá lhe dei mais uns poemas, e foi ela quem me incentivou a publicar. Disse-me, “Isto deve ser publicado”, eu nunca tal coisa se me tinha passado pela cabeça, nunca, nunca. Eu tinha medo de perder algum receio, de perder essa relação que eu sentia que tinha de inocência, e não sei se a perdi em certa medida. Quer dizer, eu acho que o meu primeiro livro *Minha Senhora de Quê* é um livro único. Também é verdade que é um livro de trinta anos, tem poemas de muitos anos. E depois, com 32, 33 anos, comecei a organizar, a pensar então em publicar.”

“Antes de 1990, em 88, eu mandei para a Colóquio/Letras e a Colóquio/Letras publicou-me um poema, *Namoro na Aldeia*. Telefonaram-me da Colóquio, era quem estava à frente, e disse-me, “Eu gostava muito de falar com a Ana Luísa Amaral, se pudesse ser”. Eu disse, “Olhe, eu vou a Lisboa”, de vez em quando ia a Lisboa, tenho casa lá, de resto, e fui ter com ela. E ela disse-me, “Olhe Ana Luísa, isto é... os poemas que me mandou são absolutamente fantásticos, tem de fazer qualquer coisa com isto, isto não pode ficar assim...”. E eu, “Um dia destes...”, respondi-lhe. Lembro-me bem, lembro-me bem disso. Telefonei logo à Maria Irene e disse-lhe, “Olhe, o livro, o poema vai sair na Colóquio Letras”, e ela disse-me, “Oh, Ana Luísa” – na altura, a Colóquio tinha uma grande projeção e eram muito, muito criteriosos naquilo que publicavam – e

ela disse-me, “Isso é fantástico...”. E eu fiquei muito contente com aquele primeiro poema.”

“Eu não sabia que tu escrevias poesia”

“Antes disso, ainda, eu fui para Inglaterra. A minha filha nasceu em 84, tínhamos 7 meses talvez, e eu tive uma bolsa, fui para Inglaterra, para a British Library trabalhar durante três semanas talvez. E escrevi imensos, imensos, imensos poemas. E entretanto, quando saí de Portugal, tinha mandado por carta à Maria Irene, não havia mails, não havia nada disso, tinha-lhe mandado uma carta com uma série de poemas. E ela respondeu-me para Inglaterra, as pessoas faziam estas coisas, escreviam muito mais cartas, escreveu-me para Inglaterra a dizer assim, “A Ana Luísa é mesmo poeta”. E eu lembro-me, tive uma reação física, uma reação física, porque fiquei... foi como... senti a cabeça, é muito engraçado isto, senti muito quente, muito quente, muito quente, uma coisa horrível, foi como quando fiz uma angiografia no Hospital de Santo António, a cabeça parecia que me explodia de calor. Deve ser para aí janeiro ou fevereiro de 85, que a Maria Irene me diz isto, mas entretanto eu já lhe tinha mostrado o tal poema. E já achava que escrevia, e já não tinha problemas nenhuns em mostrar... às pessoas. Entretanto, ela sai com este texto, “os novos poetas, a propósito de uma nova voz na poesia portuguesa”, com poemas que depois saíam em *Minha Senhora de Quê*, e, a determinada altura diz, “os 40 poemas que Ana Luísa Amaral reuniu à espera de publicação...”, portanto, ainda não havia livro, nem havia editora. Tanto que eu, quando começo a preparar o meu primeiro livro, tinha outro título, e depois acabou por ir para três editoras, mandei-o para três editoras, com *Uma Impossível Sarça*, depois mudou para *Minha Senhora de Quê*. Entretanto, tinha mostrado uns textos, e isto para mim foi um gesto assim muito ousado, a um colega da minha Faculdade. Mostrei-lhe uma sequência de poemas, enfim, uma coisa que era quase um livro, não era um livro, mas era uma sequência que se chamava *A Leste do Paraíso*, que seria publicada só em 1998, o meu quinto livro. Porque eu só arranjei espaço para essa sequência no quinto livro. E eu mostrei-lhe aquilo e ele disse-me, “Caramba”, porque ele trata toda a gente por tu, “Eu não sabia que tu escrevias poesia”, eu disse, “É”, muito envergonhada, “Escrevo”. E ele disse-me “Isto é fantástico...”. Ele vê os meus poemas em 89, 87, 88. Depois, comecei a trabalhar no livro e mandei-o para a Afrontamento, mandei-o para a D.

Quixote e mandei-o para a Fora do Texto, que era a antiga Centelha, de Coimbra. Já não sei quem é que me sugeriu estas três editoras, mas eu mandei para as três.”

É sarça

“A Fora do Texto respondeu-me e o meu livro saiu em 1990... Passados para aí uns três meses recebo uma carta da Afrontamento, já o livro tinha saído. Seria em 89, quando eu fui aos Estados Unidos com uma bolsa da *fullbright* passar três meses, já a minha filha tinha 4 anos talvez. Eu estava lá e telefonaram-me daqui a dizer “tens aqui uma carta da Fora do Texto”, a Centelha de Coimbra, “a dizer que publicam o livro, a imposs..., chamava-se *A Impossível Sarça*, as pessoas até me diziam “a impossível quê?”. Outros diziam *A Impossível Farsa*, e eu dizia, “não, não, não”, é *Sarça*, e depois acabei por me decidir por outro título. Esse primeiro livro foi muito difícil de fazer, como livro. Quer dizer, aquilo que eu entendia que eram as partes do livro, as secções que o livro tinha, etc., etc. Mas o livro basicamente era aquilo, tinha um poema chamado “A impossível sarça” que depois acabou por sair. Aliás, eu tentei, ao longo destes anos todos, já depois de 15 livros passados, “a impossível sarça” é um poema que eu tento meter, que eu tenho vindo a tentar meter em todos os livros, e ele não cabe. Ainda não consegui, não consigo. É um poema muito engraçado, mas ainda não desisti, continuo a pensar naquele poema, que um dia vai encontrar um sítio, porque eles têm que encontrar um sítio, eles têm que ter um sítio, os poemas, quer dizer, eles resistem, não é? Às vezes quero pô-los ali. Essa sequência, desse livro, que se chama *A Leste do Paraíso*, é uma sequência de 1989, e só foi publicada em 1998, portanto, passados nove anos. Mas o meu primeiro livro sai e tem estranhamente uma boa... Porque eu não conhecia rigorosamente ninguém, nem jornais.”

“Compre já”

“Eu não conhecia rigorosamente ninguém nos jornais. Aliás, nunca mandei nada para ninguém que eu não conhecesse, nunca mandei um livro para uma pessoa que eu não conhecesse, nunca contactei ninguém que eu não conhecesse. Eu nunca pedi favores a ninguém, e disso posso orgulhar-me. Mas quando digo a ninguém é a ninguém. Eu acho que é algo que eu consegui passar à minha filha, quis passar, enfim, mas eu acho que ela integrou isso muito bem. E isso para mim é um motivo de... não sei se posso

dizer de orgulho, de satisfação, de alegria... é a sensação de que nunca pedi nada a ninguém. De facto, as coisas vieram ter comigo, nesse sentido é verdade. Não precisei, também posso por a questão ao contrário, não precisei muito de lutar por elas, de me esforçar, de estar a meter... Lutei por elas noutro sentido. Por exemplo, nunca usei ninguém, nunca usei influências, nunca fiz pedidos, para mim, nunca. Eu nunca enviei um livro assim para uma pessoa... de dar a conhecer, de dizer “eu sou fulana assim e assim, gostaria muito de...”, nunca fiz isto. Portanto, eu quando fui para as editoras, quando o livro sai – e isto foi o jornal Independente que insistiu, na altura chamava-se o jornal Independente – e sai depois uma crítica no Independente assim um bocado bombástica, como era o Independente, que dizia assim, “compre já”, compre já com maiúsculas, “uma voz nova na poesia portuguesa que promete dar muito que falar, compre já, tanta qualidade arrepiá”, eu lembro-me ainda hoje da frase daquela crítica, era assim uma frase... porque eu decoro tudo. E era uma nota pequenina. Curiosamente, o livro foi bem recebido. Mas é um livro também muito ingénuo, no sentido em que sai cheio de gralhas, porque eu confiei no que sabia, não fazia ideia nenhuma que devia ver, mas não tive conselhos de ninguém, que devia ver as provas daquilo! Disseram-me, “Nós agora temos um corretor e o corretor trata disso”. Bem, aquilo sai... imensas gralhas. De tal maneira que teve de levar um papelinho lá dentro, um papelinho, com uma errata, um livro de poesia com errata! Quer dizer, a revisão não funcionou... “escotilhadas” em vez de “escotilhas”, versos que faltavam, enfim, uma desgraça.”

Camões «aparece»

“Aos 16 anos eu publiquei pela primeira vez, e isso foi importante, aos 16, 17, talvez. Eu mandei poemas para o Jornal de Notícias, e eles foram publicados no Jornal de Notícias. E houve uma pessoa que me veio visitar a Leça, não estou a esquecer-me disso... era quem dirigia a página onde editei no Jornal de Notícias. E telefonou-me. Porque a pessoa que mandava os poemas tinha que mandar também o número de telefone, etc. E ele telefonou-me, e disse que queria encontrar-se comigo, para conversar comigo. É muito engraçado isto, nunca mais tinha pensado, nunca mais pensei nisto! Na altura tinha 16 anos e era uma menina muito bem comportada, e o meu pai disse, “Tu não vais sozinha, a tua mãe vai contigo”, e então – ridícula – encontramos-nos num bar de praia em Leça. E então encontrámo-nos cá fora, estava um dia de verão, lembro-me muito bem, encontrámo-nos cá fora, a minha mãe ficou assim numa mesa um bocadinho

ao fundo, e ele lá apareceu, um homem de barbas, e disse-me uma coisa engraçada, disse-me assim, “Você... você é poeta, já percebeu isso, não já?”, eu estava envergonhadíssima, mas fiquei ao mesmo tempo muito alvoraçada com aquilo. Porque ele disse, “Devia publicar, devia pensar em reunir...”. E eu já não me lembro muito bem o que pensei, ou o que é que eu fiz com esta informação, com esta opinião. Lembro-me que comecei assim a por poemas de lado. Entretanto, vou para a Faculdade, tinha os poemas, os poemas iam crescendo, porque eu ia escrevendo, eu escrevia, e aliás estão todos guardados. Eu tinha uma máquina de escrever. Antes disso, era à mão, dobrava o papel ao meio, e punha-o na máquina, era como se tivesse um caderninho. Portanto, escrevia os poemas, e cada folha dava normalmente para dois poemas. E aquilo foi sempre o meu... uma espécie de tesouro. Quando houve um terramoto em 1968, e que o meu pai disse, “Vamos embora, temos de sair de casa!”, a primeira coisa em que eu peguei foi naquelas folhas, naquelas folhas todas dentro de um saco plástico e saí. E o meu pai, “O que é isso?”, “São os meus poemas”. E então, à Camões, vim com os poemas no saco plástico, era a única coisa que eu queria, que eu não podia perder, digamos assim, que eu tinha que trazer comigo... Eu depois nunca mais tentei mandar poemas para mais lado nenhum, mas escrevia, escrevia como escrevo, quer dizer, eu precisava de escrever, sempre à mão.”

O Pianista e a Poeta

Contra o violino

“Os meus pais não queriam que eu escrevesse. O meu pai então, não queria. O meu pai não queria que eu escrevesse. Eu cresci ouvindo o meu pai a dizer que “escrever qualquer pessoa consegue escrever”, e cresci também com o meu pai a dizer “isso faz mal à cabeça”, achava que fazia mal. O meu pai que, curiosamente, era um artista. O meu pai tocava piano maravilhosamente, compunha maravilhosamente... Era empresário. Portanto, errou por completo a profissão, a paixão do meu pai era a música. E havia, de facto, da parte dele – eu acho – grandes amarguras. O meu pai era dotado, era sobredotado, porque era uma criança que chegava a casa e ia ao cinema com os pais

com 5 anos, era no tempo em que as crianças com 4, 5 anos iam ao cinema. Aliás, até os bebês, os cinemas naquela altura... O meu pai nasceu em mil novecentos e trinta e tal, mas ele chegava a casa, sentava-se ao piano e reproduzia, não chegava sequer aos pedais com os pés, reproduzia o que tinha ouvido. Era uma pessoa absolutamente... Era um homem dotado, era sobredotado para a música. O meu avô enfiou-se-lhe na cabeça que ele havia de aprender violino. O meu pai não gostava de violino, ou melhor, gostava de violino, mas o violino... A aprendizagem do violino é horrível, porque o violino tem aquele som, uma espécie de gatos, enquanto não se domina, e ele queria piano. O meu avô disse, “Não é violino, não é nada”. Portanto, não o deixou aprender piano. E o meu pai aprendeu piano sozinho. O meu pai, com 40 anos, inscreveu-se numa escola de música. Para aprender solfejo, portanto, para aprender música, e para poder tocar piano. Era, de facto, uma pessoa dotadíssima para a música.”

Às 4 da manhã

“Apesar de o meu pai não querer que eu escrevesse, era uma pessoa profundamente imaginativa. Uma das recordações de infância muito fortes é do meu pai na varanda, eu conto isso num conto, a bater os braços e a dizer, “Pronto, vou voar”, e eu dizer, “Voa, voa”, e ele dizia, “Eu... ah, não é agora, olha, o vento não está bom”. Eu acreditava que ele voava, e queria que ele voasse, é muito engraçado. Eu cresci, aliás a minha filha ainda apanhou, com uma personagem chamada Serapião Maldonado. E a história começava sempre assim: “eram 4 da manhã”, sempre, e eu dizia assim, “Ó pai, e o Serapião Maldonado?”, e ele dizia, “Uhh, nem queiras saber. Eram 4 da manhã...”, começava assim. E então, o Serapião Maldonado era mau, como o nome indica. Eram 4 da manhã, sempre, e, por exemplo, estava eu a pescar e aparece-me o Serapião Maldonado, etc. E depois a história ia por ali fora. Ou eram 4 da manhã e eu estava a conduzir, e aparece-me o Maldonado. Eram 4 da manhã e eu vejo o Serapião Maldonado. Às vezes nem estava a fazer nada. Portanto, não era a ação que me encantava, nem sequer era o que acontecia, eram as palavras.”

“O meu pai adorava-me. Era uma pessoa muito, muito afetiva. O meu pai, não sendo salazarista, digamos assim, nem sendo da situação... quer dizer, no sentido de exercer cargos políticos ou pertencer a não sei o quê, foi uma pessoa que, por exemplo, quando veio o 25 de Abril, achou que o país estava a desmoronar-se, completamente.

Portanto, era um homem muito conservador, muito conservador, mas que me deu... deu-me alguns valores. Nós tínhamos uma empregada. Eu lembro-me uma vez de dizer qualquer coisa, e o meu pai dizer-me que o que esta senhora faz é tão importante como o que eu faço, “eu não te admito que sejas...”, “não sejas desrespeitadora”, qualquer coisa assim. Portanto, era, por outro lado, um homem democrata, digamos assim, na forma como funcionava.”

Uma poeta de Paris

“Em contrapartida, achava que a poesia... Porque a irmã, a minha tia, escrevia poesia. Como o estilo de vida da minha tia não se coadunava minimamente com o que os meus pais achavam que devia ser uma senhora, eles tentaram sempre de alguma forma impedir que eu me desse muito com a irmã do meu pai. Porque a minha tia era assim uma espécie de milagre que de vez em quando me acontecia. Ela aparecia nos momentos mais inesperados, eu podia estar um ano sem ver a minha tia, e de repente ela aparecia. E quando aparecia trazia as prendas mais extraordinárias, que eu achava as mais extraordinárias que se podiam dar a uma criança. Ou que, pelo menos, se revestiam para mim de uma dimensão extraordinária, por exemplo, jogos, como o “Detetive Amador” – os meus pais davam-me um outro tipo de jogos, nunca o “Detetive Amador” – ou plasticinas, mas não eram quaisquer plasticinas, eram umas plasticinas especiais. Era uma pessoa... fez os Alpes!, de motorizada! Ela tinha Românicas, mas resolveu tirar depois Filosofia, e acabou por tirar Direito depois, tinha três cursos, viveu em Paris durante muitos anos, representava, portanto, era muito viva intelectualmente. A minha tia era uma coisa completamente esporádica, porque eu não a podia ver sempre... Mas ela vinha cá, eu via a minha tia. Sempre que vinha cá discutia com o meu pai, isso era o que me lembrava. Discutiam sempre os dois. Cheguei a estar para aí 3 anos sem a ver, porque ela estava em Paris. Portanto, aquela que poderia ter representado um outro tipo de visão do mundo... eu também não a via. Lembro-me de ela discutir muito com o meu pai, ferozmente, e com certeza coisas políticas, não me lembro exatamente de quê, mas tinham a ver com outro tipo de ideias... Era uma mulher absolutamente fascinante. A minha tia era uma pessoa a quem eu podia telefonar às 5 da manhã, e ela estava, por exemplo, a engomar ou a fazer uma coisa qualquer, e com quem eu podia falar e que realmente me perspectivava muito as coisas sobre tudo. Os meus pais nunca conseguiram apagar uma ligação imensa e profunda que eu tinha

em relação a esta pessoa, que eu adorava, que eu punha obviamente assim num pedestal, era uma pessoa que eu admirava profundamente. Ela tratava-me como igual, tratava-me como igual.”

“De partir o quê?”

“A minha tia escreveu muito tempo, eu soube, descobri isso mais tarde, escreveu muito tempo cartas que depois não me chegaram às mãos. Aliás, só soube muito mais tarde, um pouco depois da morte dela. Foi uma perda muito grande para mim... Havia uma diferença de 20 anos entre nós. O meu pai morreu com sessenta e poucos anos, a minha tia morreu com 60 anos. Muito nova. E era uma pessoa a quem eu lia aquilo que escrevia, e respeitava imenso. E ela ouvia-me com um enorme respeito, era como se estivesse ali com alguém... e ela tratava-me como se eu... A minha tia escrevia poesia, era poeta, e acho que enquanto ela me orientou quando eu era pequena... ela dizia, “Não faças isso, não faças aquilo”, não sei o quê... Mas quando eu publico o meu primeiro livro – que ainda por cima não foi edição de autor, porque não me passou nunca pela cabeça publicar em edição de autor, nunca foi coisa que eu pensei, eu pensei “os poemas estão feitos, se quiserem querem, se não quiserem, paciência” – eu acho que houve ali, da parte da minha tia, uma reação que me foi profundamente hostil, e que acho que teve a ver com isso. Aliás, quando sai o segundo livro chamado *Coisas de Partir*, a reação dela foi “Coisas de partir o quê?”, e ela dizia-me muitas vezes – isto para mim foi muito complicado – “a tua poesia é académica”, e isto... Aliás, quando às vezes me falam em académico eu dou saltos no ar, porque aquele “académico” quer dizer “tens que te soltar!” Aquilo foi-me sempre muito... Eu hoje acho que tinha a ver com isso. Ela não conseguiu muito bem organizar na cabeça dela, nos sentimentos dela, aquela coisa de a sobrinha muito mais nova publicar em editoras, e ela sempre ter publicado em edições de autor. E depois parecia que eu tinha conhecimentos, que eu devia conhecer gente. Ora, eu não conhecia rigorosamente ninguém.”

Tempos de infância

“Uma coisa muito pior do que branco”

“Sou do Sul, nasci em Lisboa, na Maternidade Alfredo da Costa, mas vivi em Sintra até aos 9 anos. Eu ainda sou do tempo das venezianas, em madeirinha, as portadas de madeira. As janelas tinham portadas de madeira, e eu, pequena, com 6 anos – isto passa-se tudo na fase dos 6 anos – para aí com 6 anos andava de gatas no quarto da minha mãe a fazer não sei o quê, não sei a fazer exatamente o quê, e lembro-me de levantar a cabeça e... parti a cabeça. Lembro-me de uma dor muito forte, muito forte, na cabeça, e de ser levada para o hospital, porque aquilo começou a escorrer sangue, e a minha grande aflição é que a cabeça ia ser cosida com linha preta. Se fosse branca, não havia problema... não havia tantos problemas. Mas era linha preta, linha preta... Enfim. Mas, não era a imagem, era o que a palavra significava. E não tem a ver com a cor, não tem nada a ver racismo. Tem a ver com... aquela palavra, a mim, sugeria-me uma coisa muito pior do que branco. Então, se eu fosse cosida com linha branca... eu senti-me... Tinha cabelo castanho clarinho, muito claro até, e depois foi escurecendo.”

“Tenho uma coisa na cabeça”

“Lembro-me de ouvir o meu pai a cantar, ouvi-lo a tocar, e a ouvir a minha mãe a dizer poemas. A minha mãe dizia-me poemas e eu aprendia, ela dizia-me uma vez e eu aprendia, decorava os poemas e depois dizia. Lembro-me de chegar a casa – eu não sabia ler – escrever muito menos, e de dizer assim à minha mãe, “Tenho uma coisa na cabeça”. E então a coisa na cabeça – e pedi se ela escrevia, e a minha mãe escreveu – era um poema incipiente, que eu sei de cor, que a minha mãe ainda guarda, que é assim, “Chegou o outono, as folhas que outrora foram verdes e belas, hoje são amarelas, belas outrora, amarelas agora”, era isto. Tinha 5 anos, e eu sei exatamente também porque é que era a questão do outono o “chegou o outono”. Aquilo eram coisas que eu ouvia as pessoas dizerem, e portanto não tinha nada de novo para mim, “O outono chegou, chegou o outono”. Tinha sim, em primeiro lugar, a música, “O outono chegou, chegou o outono”, a música de repetir as palavras, e depois uma palavra nova que eu tinha aprendido que era “outrora”, que eu achava que era uma coisa muito bonita. “Outrora”... já não sei o que eu tinha ouvido, não me lembro onde é que ouvi a palavra “outrora”,

mas achei que a palavra outrora ficava bem, numa coisa que eu sentia que tinha que fazer. A mesma coisa aconteceu uma vez quando a minha mãe me disse, ao telefone, “Eu vou fazer o impossível...”. Eu lembro-me de pensar, “O impossível? Não se pode fazer o impossível, como é que é possível fazer o impossível?”. Portanto, eu acho que isto é o princípio da imagem. Fazer o impossível é uma forma de falar, não é um processo denotativo, de facto é um processo conotativo, um outro sentido que a gente está a dar. Efetivamente o impossível não se pode fazer. E então esse foi o primeiro poema.”

De cor

“Eu tinha uma facilidade muito grande de decorar poesia, muito grande. A minha mãe tinha de me dar os livros muito depois de as aulas começarem, para aí 2 ou 3 dias depois, porque na primeira aula eu papagueava os poemas que lia. Ainda hoje, eu leio um poema, e com muita facilidade o decoro. Números de telefone, sou uma desgraça, por exemplo, marcações, etc. Como, por exemplo, para compreender... é engraçado, eu não tenho de forma alguma um espírito filosófico, foi-me sempre muito difícil perceber a especulação pela especulação, eu gosto muito de especular, mas a especulação, por exemplo, em termos de linguagem, como os silogismos... os silogismos para mim é uma coisa muito difícil de entender. Ou aquelas frases do tipo, “o cunhado da irmã do não sei o quê”, eu para perceber uma frase destas tenho de fazer um esforço terrível, tenho de formar mais imagens... Não consigo, não consigo. Em contrapartida, eu leio um poema a alguém, e é estranho, sinto-me muitas vezes mais ligada através da poesia, do que propriamente através da pessoa. Depois, comecei então a decorar poemas, também com 5 anos e meio, e acho que essa coisa é a questão da musicalidade. E a minha mãe foi fundamental nisso. Porque a minha mãe, sendo uma pessoa que lê muito, sempre leu muito, é de uma geração – ela tem 74 anos – que por estranho que possa parecer, viu traduzidos, por exemplo, no tempo de Salazar, os grandes romances, os clássicos, digamos, da literatura, por exemplo, americana, como o Steinbeck. A minha mãe leu “As Vinhas da Ira”. É estranho como é que “As Vinhas da Ira” foi um romance que passou à censura, foi traduzido em Portugal e a minha mãe leu-o com 20 anos. Sempre me recordo da minha mãe a ler, e sabia muitos poemas. Enfim, hoje não gosto daquele tipo de poesia, Augusto Gil, o que estava na moda, e a minha

mãe sabia aquilo tudo. E ela dizia-me e eu decorava. Por exemplo, o Passeio de Santo António. Eu decorei o Passeio de Santo António. Eu disse o Passeio de Santo António para aí com 6 anos na escola, na festa da escola. E lembro-me que quando comecei a escrever, mal comecei a escrever, eu punha uma palavra à frente da outra, e lembro-me de me encantar com a música das palavras. Eu depois fiz um outro poema com o Santo António, com um desenho, eu gosto muito de desenhar. E ela viu aquilo também e disse, “Que desenho tão bonito, mas as palavras são mais bonitas”. E eu concordo. Eu pinto, eu tenho aguarelas, e acho até que tenho algum jeitinho para aguarelas, e para pintar, mas primeiro: não tenho disciplina; em segundo lugar, não tenho necessidade. Eu posso estar anos sem pintar uma aguarela, eu não consigo estar anos sem escrever. Muito daquilo que escrevo, que estão nas minhas duas caixas, é tudo poemas inéditos, nada daquilo foi publicado. Nunca me deu para escrever prosa. Quer dizer, não é verdade, eu escrevo prosa. Tenho uma prosa que é um livro de contos, e até ando a revê-lo, porque se calhar vou aproveitar um poema para por neste meu último livro, que fala, por exemplo, da escola, de Sintra...”

A casa de Sintra

“Na nossa casa de Sintra, que era uma casa enorme, a minha mãe tinha uma sala imensa. Devia ter uns sessenta metros quadrados, era imensa. Portanto, tinha uma sala, tinha uma outra sala mais pequena e, naquela sala, ela podia ter feito a sala e a casa de jantar. Eu não tive quarto, digamos. Eu era filha única, eu dormia num sofá na sala, porque a minha mãe tinha um outro aposento para a casa de jantar. Era uma casa enorme, tinha um corredor enorme, era uma casa excelente, havia espaço para fazer um quarto para a filha. Mas eu dormia na sala, num divã, era “divã” que se dizia na altura. Um divã que durante o dia tinha umas almofadas com uns motivos geométricos. Isto é anos 60, inícios dos anos 60, à americana. Aliás, mesmo os sofás, e as coisas que agora se usam outra vez, o *retro*, tinham os braços em madeira. Mas portanto, eu dormia ali... fui para a dispensa. E aquilo foi muito... Lembro-me de ter debaixo do sofá, do divã, ele tinha uma cobertura, uma boneca grande que os meus avós me tinham trazido, em louça... Tenho poemas no *Minha Senhora de Quê* sobre a dispensa.”

“Ainda passamos o Natal em Sintra e depois viemos para cima. Durante meses, para aí uns três meses, eu recordo-me de acordar com a almofada molhada, porque eu adormecia a chorar. E eu lembro-me particularmente de uma noite, mais uma vez a adormecer a chorar, a chorar, a chorar, com saudades de Sintra e das amigas de Sintra. Eu lembro-me de sonhar, lembro-me tão bem de ter sonhos maravilhosos, e depois acordar e chorar, chorar, chorar. Porque os sonhos eram maravilhosos, era sonhar que chegava. E então, como nos filmes!, os sonhos eram sempre muito dramáticos, eu ia a correr, a correr, a correr, e lá ao fundo estava a minha maior amiga, de braços abertos... Aquilo era uma coisa que se ia realizar. Nós abraçávamo-nos. E depois vinha outra, as minhas amiguinhas de lá. Porque ainda por cima aqui, eu com esta pronúncia, fui mal recebida, era tudo horrível! Depois a minha mãe não queria ter vindo para o Norte, e eu acho que absorvi isso, essa resistência, ela não queria. Eu compreendo, ela estava em casa, nasceu lá, tinha lá todas as amizades. Ainda por cima, o que é que acontecia com o meu pai? O meu pai saía de manhã e vinha à noite, tinha o trabalho, ou melhor, vinha almoçar a casa, depois voltava outra vez, tornava a sair e tornava a vir à noite. Ela estava em casa, num sítio, ainda por cima o Norte... Porque a rivalidade Norte/Sul, enfim, naquela altura era muito feroz, ainda é, mas naquela altura muito mais feroz, e continua a ser... As pessoas muitas vezes são bastante... fazem pouco inclusivamente, gozam as pessoas do Norte, etc., aquele disparate. Então os meus colegas, os meus colegas e poetas que eu conheço, dizem-me assim, “A tua sorte é teres nascido em Lisboa, o que te safa é...”, dizem-me isto!, “O que te safa é teres nascido em Lisboa”, a brincar, mas o que é certo é que vão dizendo. Lisboa tem a mania neste país minúsculo, quer dizer, é um país tão pequenino, 700 km de altura, isto de comprimento não é nada, não faz sentido. Mas o que é certo é que havia essa rivalidade. Portanto, eu vim para o Norte e foi muito difícil, muito difícil, a adaptação. A minha vinda para o Porto foi uma violência, revestiu-se para mim de uma violência tremenda, imensa. É engraçado, porque a imagem que eu tenho é uma imagem parecida com o filme, 2001 e 2010, o 2010 é quando eles descobrem aquela montanha de cristal, e aquilo tem aqueles bicos todos. Portanto, é assim que eu vejo a minha mudança para o Porto, muito, muito terrível, gélida, e ainda por cima o Porto é frio. Eu vim em dezembro, e sinto os paralelepípedos, o carro, os solavancos sobre os paralelepípedos, tudo, tudo me é muito, muito violento.”

“Não havia ninguém. Portanto, eu não tinha uma amiga, nada. A não ser os meus avós, em Gaia, mais ninguém. Quando viemos cá para cima, não tive direito a quarto. A casa até era uma casa que ainda existe em Leça... era uma casa que tinha vistas para o mar. Os meus pais vieram primeiro ver as casas para alugar, porque os meus avós mudaram para o Norte, e vieram cá para cima. O meu avô teve um cancro na garganta, e o meu pai não conseguia estar longe do pai, e não descansou enquanto não veio também. Portanto, veio tudo, veio a família toda encontrar-se com ele. E, quando eles vieram ver casas, viram essa casa. Essa casa tinha três quartos, uma sala enorme, era uma casa ótima, com varandas e mais não sei o quê. Só que, antes de irmos para o Norte, nos 2 ou 3 meses antes, a minha mãe foi despedir-se e informar os padrinhos de batismo dela. Era uma senhora que a tinha criado, que tinha criado a minha mãe em pequenina, juntamente com a minha avó, portanto, a mãe, que já morava connosco. Ou seja, a minha avó morava connosco, morava connosco em Sintra. Tinha um quarto, mais pequeno, devo dizer, mas era um quarto para todos os efeitos. Portanto, ela foi informar que vinham e eles... começaram a chorar. E o meu pai... o meu pai era uma pessoa muito generosa, disse-lhes assim, “Querem vir?”, e eles disseram, “Queremos”, e de repente, aquilo que seria um agregado de quatro pessoas, que eram os meus pais, eu e a minha avó – a minha avó não andava, era entravada – transformou-se em seis. E, claro, eles precisavam de um quarto, e aquele que era para ser o meu quarto, passou a não ser. E eu dormia no quarto da minha avó até eles morrerem, tinha eu 14 anos já. E então tive um quarto meu, um quarto com uma mobília comprada no Olaio, alentejana. Eu não dormi as duas primeiras noites, literalmente, ainda consigo fechar os olhos, e mesmo não fechando, sentir o cheiro da mobília, o cheiro e a sensação de ter um quarto meu, que nunca tinha tido, aos 14 anos. Essa foi uma das narrativas que eu me contei durante quarenta e tal anos, achando-me sempre uma criança, enfim... aquela coisa do quarto. Na noite em que o meu pai morreu, em Leça, de repente foi como se... Eu vi outra história à minha frente, eu pensei assim, “Se eu não tive um quarto aqui em Leça...”. A infância é diferente, é outro assunto, outra história.”

Barril ou Pipa? – Das aprendizagens e das escolas

“Não tem nada a ver com afasia”

“O encontro com a palavra escrita tem um antecedente que é o encontro, primeiro, com a rima e com a música das palavras faladas. Eu antes de aprender a ler, aprendi poemas. Porque o que me interessava nas palavras, na leitura das palavras, era a música interna que elas tinham. Eu para conseguir ler uma frase, eu alterava o ritmo da frase. Por exemplo, esta frase, “ele leu o livro”. Eu não lia, “ele leu o livro”, eu lia, “ele leu aquele livro”, de maneira a fazer, por assim dizer, a escansão desta frase. Porque esta frase tem música, tem uma música diferente da “ele leu o livro”. “Ele leu aquele livro”, isto tem uma maneira, uma forma diferente de leitura. O balanço não é da letra, dos “l’s”, é o balanço das sílabas. Mas se eu, em vez de ler, “ele leu aquele livro”, ler “ele leu aquele livro sossegado”, isto tem um ritmo, “ele leu aquele livro sossegado”, é um decassílabo, quer dizer, eu sei ver, não preciso de contar. Mas, “ele leu aquele livro quieto”, o “quieto” aqui não soa bem. Então, eu lia a frase, mas eu tinha que a ler de maneira a substituir o que era “quieto” por “sossegado”. Que é a mesma coisa. De maneira que eu aprendia a ler muito depressa, mas aprendi de uma forma muito, muito estranha. E às vezes, ao ler em voz alta, por exemplo, na escola, lia mal. Porque substituía o tal “quieto” por “sossegado”, ou por uma palavra qualquer que eu conhecesse na altura, mas que tivesse mais sílabas. Para já, acho que isto não tem nada a ver com afasia nem com distúrbio nenhum, não sei com o que é que tem a ver. Tem a ver com um processo muito estranho em que eu substituía as palavras, de modo a que as palavras me dessem uma música que me agradasse.”

“Eu fui muito cedo para a infantil, como se dizia então, nesta altura seria a pré-primária. Fui para a escola com 4 anos, 4 anos e pouco, uma escola particular em Sintra, e recorro-me que havia um livrinho com desenhos, com o A, o E, o I, o O e o U, e depois ao lado tinha uma gravura para a criança associar a palavra. Primeiro aparecia a letra e depois aparecia o P e a Pá, aquelas coisas, não sei como é que se chama esse ensino, não faço ideia nenhuma. E depois aparecia a imagem de um lado e a palavra do outro. E eu recorro-me do meu fascínio muito mais do que pela imagem, com as letras que apareciam ao lado. E lembro-me de a professora achar que eu sabia ler. Eu tinha para aí uns 4 anos e tal, 5, se tanto, e uma vez foi lá o inspetor à escola e ela disse, “Isto é extraordinário, porque esta criança sabe ler”. E então chamou-me e eu lá comecei. Eu

via o desenho e limitava-me a transpor o desenho para a palavra, portanto, a criar uma palavra para o desenho. E obviamente as palavras eram tão simples, o desenho era tão simples... Por exemplo, aparecia um D, e eu dizia “dedo”, e a professora achava que eu sabia ler. O problema foi quando o inspetor apresentou outros desenhos. Um deles era o de uma Pipa, e eu disse “Barril”, e ele percebeu que eu não sabia ler. Eu lembro-me de chegar a casa com a Pipa e o Barril e de achar, “Mas então, que coisa tão estranha”, eu não conhecia a palavra “Pipa”, só conhecia a palavra “Barril”. Conhecia essa palavra, e lembro-me depois de achar que aquelas duas palavras podiam querer dizer coisas muito parecidas, coisas do mundo, muito parecidas, e de ficar muito encantada com aquilo. Depois, a partir do momento em que comecei a escrever, eu era, por assim dizer, a escriba da escola.”

Os cadernos de caligrafia

“Lembro-me de dar muito poucos erros. Eu não sei como é que é o método, eu não conheço os métodos, portanto, não faço ideia nenhuma quais são os métodos de ensino do português. Não dei pela Cartilha do João de Deus, por exemplo, isso eu sei que não dei. Era um caderninho, muito bonito, com muitas cores, muito colorido... Eram os cadernos de caligrafia, que eu achava lindíssimos, e achava chatíssimos ao mesmo tempo. Portanto, achava muito bonitos, mas tinha uma grande resistência aí. Nós tínhamos caligrafia. O trabalho que nós trazíamos para casa, era escrever, por exemplo, “a a a a a” muitas vezes, “b b b b b”, “bê” por ali fora. Depois, com 9 anos, e isso já foi importante, já estava em Leça da Palmeira, já tinha mudado, escrevi um poema sobre a primavera. Era um trabalho de casa, uma redação à primavera, e eu em vez de escrever a redação escrevi umas quadras, aquilo não presta para nada, mas... ainda guardo isso, “Chegaste minha primavera, primavera em flor”, etc., por ali fora. E a professora, que já deve ter morrido com certeza, nunca mais me esqueço dela, era da Foz, e a professora disse-me assim, “Tu ainda vais ser poeta”, e eu lembro-me de uma sensação muito estranha que foi como se o meu corpo se tivesse, de alguma maneira, transformado. Foi um bocadinho como uma espécie quase de sina, que me marcou. Eu senti um calor por dentro, como nunca, como nunca senti. Eu acho que foi talvez o momento da minha vida, dos momentos mais felizes que eu recordo como momento, instante, dos mais felizes da minha vida. Era a minha professora de português.”

“Mata a lisboeta!”

“Eu na Escola de Leça da Palmeira fui muito mal recebida, foi muito complicado. Em baixo nós chamávamos “minha senhora” à professora, na instrução primária. Aqui era “sô professora”, era tudo muito agreste, a sala de aula era muito agreste. A outra tinha toda desenhos, era muito mais suave. Eu lembro-me de pensar que lá em baixo, a sensação era de... Claro que tudo isto eram, com certeza, construções minhas, mas era o que eu sentia. Aqui era o frio, a humidade, aqui era o jogo do Mata... Lá em baixo, por exemplo, dizia-se “aeroplano”, aqui era “macaca”, nós chamávamos-lhe “aeroplano”, era mais bonito “aeroplano” do que “macaca”, acho eu. “A macaca”, eu achava um nome horrível, que coisa feia, e eu estava habituada àqueles jogos do “Giroflé”. Eram outros jogos, eram as rodinhas, “Ó Lourenço, Ó Lourenço, onde cai o lenço?”, e nós andávamos com o lenço. Lá eram os jogos de roda, e aqui era o Mata. Para já, um jogo com um nome horrível “Mata”. E depois, era um jogo violentíssimo, para mim, na minha cabeça, mas que na escola sabiam jogar maravilhosamente. Porque atiravam a bola e era, “Um, dois, três, Mata!”, contra as costas das pessoas. “Mata, mata, mata, o outro!”, “Mata a lisboeta! Mata a lisboeta!”, e pumba. A lisboeta era eu. E atiravam-me ao ar... Eu nunca contei em casa, mas atiravam-me ao ar, as mais velhas. Enfim, foi uma coisa...”

Nossa Senhora da Consolação

“Depois fui para um colégio de freiras, era um colégio que já fechou, de freiras espanholas, Nossa Senhora da Consolação, na Boa Nova. Fiz o preparatório, e andei lá seis anos, porque chumbei no 2º ano. Pediram-me revisão de provas e tudo, mas chumbei muito bem chumbada, de resto, porque eu não estudava. Eram como mães para mim, eu tinha mães. Sei que as freiras tiveram essa função, a minha tia também, só que a minha tia estava longe, eu não a via, mas elas tiveram claramente essa função maternal. Adorei estranhamente. Todas elas, gostava de todas. A Madre Flores era assim o meu ídolo. Depois havia a Madre Mercedes, que era também muito simpática, e a Madre Dominguez, também espanhola, bastante loucas, comparadas com as freiras portuguesas. Aliás, eu tornei-me numa pequena fascista, não tenho dúvidas nenhuma de dizer isto. Eu saí ao 5º ano, era uma pequena fascista, com a cabeça completamente feita, relativamente ao Franco. “Franco era um herói”, porque elas eram espanholas,

passaram todas pela guerra civil de Espanha. Já eu em casa tinha aquela educação... Eu saía da escola, saía às 6 da tarde, vinha para casa, e em casa também não tinha um contradiscurso, digamos assim. E as minhas colegas, por outro lado... quer dizer, eu não tinha referências nenhuma, a não ser a minha tia. Mas para aquelas freiras todas, portanto, Franco era o herói, e os comunistas eram... Porque elas passaram os passinhos do Algarve, foi horrível a guerra, muito violenta, e claro, naturalmente, estas pessoas que estavam nestes sítios sofreram muito. Uma delas, teve como padre um irmão escondido no sótão durante os 3 anos que durou a guerra civil, depois o irmão foi apanhado e foi morto. O pai de uma delas tinha sido pendurado num talho por um gancho. Porque fizeram-se atrocidades, todos nós sabemos, a Direita e a Esquerda sofreram ambas. Agora, Guernika? Nunca ninguém me falou, nunca ninguém me falou do que se tinha feito aos republicanos. Pelo contrário, os republicanos eram os maus. Eu saí de lá com a cabeça feita, uma pequena fascista, uma fascista de 15 anos. Não tenho quaisquer tipo de dúvidas.”

Ofensas

“Quando acabei o 10º ano saí da escola de freiras e fui para o Liceu de Matosinhos, para o agrupamento de Germânicas. Mas eu fiz um requerimento ao reitor, na altura, para frequentar Ciências. Portanto, eu queria frequentar a cadeira de Ciências, e aquilo veio indeferido. O reitor chamou-me lá, lembro-me muito bem disso, tinha 16 anos, e disse-me que as coisas não se misturavam. Estamos em 1970, portanto, Deus nos livre de haver *curricula* cruzados, em que a pessoa podia fazer ciências. Eu lembro-me muito bem de querer ter uma cadeira de ciências no meio daquela miscelânea que vinha das Letras. A minha turma tinha 23 alunos, eu era o 22 ou o 23, e eu era da minha turma a única que tinha um rol de cadeiras com aquele plano de estudos! Toda a gente da minha turma tinha uma cadeira que se chamava Organização Política da Nação, que era obrigatória. Aliás, naquela altura, no ano anterior, já tinha deixado de ser obrigatória, mas 99,9999% das pessoas fazia. Porque era uma cadeira que toda a gente sabia que, desde o momento em que se decorasse, podia-se tirar 20, que era uma cadeira fascista, digamos assim. Era a cadeira em que se aprendia o que era o Estado Novo, o corporativismo, aquelas coisas todas. E eu não quis a cadeira e escolhi Latim.”

“Começou logo por ali. Eu não quis a cadeira, e não foi por razões políticas, não teve nada a ver com um gesto político. Ficava-me bem dizer, mas não é verdade, não teve essa intenção. Foi simplesmente porque a ideia de uma cadeira em que eu tinha de decorar para tirar uma boa nota, para mim era uma coisa bastante vil, fazia-me muita confusão. E então, como eu tinha dois dicionários de Latim e como achava que o Latim devia ser uma coisa fantástica, escolhi Latim. Mas havia pessoas que, apesar de tudo, tinham Latim e Organização Política. Além disso, escolhi uma cadeira de Românicas que foi Francês. Portanto, eu tinha um plano de estudos completamente diferente de toda a gente, porque ninguém da minha turma tinha Francês. Eu tenho sete anos de Francês, sou de Germânicas, mas tenho sete anos de Francês! E depois tenho o Latim, que foi uma desgraça, porque também é preciso decorar bastante, e eu tinha um professor completamente louco... Nunca fui uma aluna excelente, aliás, bem pelo contrário, fui uma aluna muito irregular. Era até uma aluna relativamente fraca, porque eu saí do Liceu, por exemplo, com 20 numa cadeira, e depois podia ter 10 a outra. Quando fui para a Faculdade, a partir do 2º ano, já fui bastante melhor, mas eu tenho notas de 19 a algumas cadeiras, e noutras tenho 12. Mas como dizia a Simone de Beauvoir, eu era “uma menina bem comportada” até aos meus vinte e tal anos, nunca dei problemas nenhuns. Como adolescente, seguia até bastante as ideias do meu pai, porque era uma pessoa, de facto, que me marcou muito, com quem eu conversava muito, e fazia muita, muita companhia. Eu queria ir para Românicas, e quando fui para a faculdade, o meu pai disse, “Românicas? Que disparate!”, porque a minha tia tinha feito Românicas, penso que foi por isso. E estive também para ir para Germânicas. Também tanto me fazia, ia para Letras. Aliás, eu fui para Letras e nem sequer foi assim uma coisa de uma vocação, fui para Letras porque aquilo se ligava à Literatura.”

O Soldadinho de Chumbo

Do encontro com a leitura

“Em casa, o meu pai achava que os romances eram um disparate. Aliás, ele dizia “historinha, historinha”, portanto, o que ele gostava era de biografias. A minha mãe, o que gostava de ler, eram livros policiais. Então, romances, eu nunca tive em casa. Aquela coisa que os escritores costumam dizer que leram omnivoramente na infância, romances, etc., eu não li. A minha avó tinha muitos romances, mas eles mudaram-se para o Norte, e eu não li. Portanto, depois, o que me vai influenciar, e as leituras que eu fiz sobretudo, foram das seletas literárias, por estranho que isto possa parecer. As seletas literárias, claro que eram completamente marcadas pela ideologia, mas tinham excertos, quer textos em prosa, quer poemas, e de poetas inclusivamente que eram muito críticos da situação. Só que, claro, a gente sabe como é que a censura atuava. Como muitos deles não eram muito inteligentes, e não eram muito cultos, aquilo passava. Eu lembro-me, por exemplo, de ler assim, com uns 10 anos, um poema do Ruy Cinatti que era sobre Moçambique, e que começava, “Não conheço este mar que me vem beijar os pés, o meu é mais azul, mais doce, da ternura de...”. E eu achava isto uma coisa absolutamente linda, e que é, é um poema muito bonito.”

“A partir do momento em que aprendi a ler, a minha mãe começou a fazer-me uma coleção, na altura muito famosa, que era o Zorro. Há dias, num colóquio sobre Literatura para a Infância falávamos nisso, a importância do indivíduo, que era fascista de resto, Adolfo Simões Muller, que lançou aquela coleção. Era uma revista semanal, e trazia banda desenhada, mas era também uma espécie de folhetim, digamos assim, eram episódios. Eu, assim, li Alexandre Dumas, eu li Eça de Queirós, eu li uma série de coisas, muito pequena. Eu penso que aquilo seria adaptado, eu tenho a coleção toda, li aquela coleção toda do Zorro desde criança. Portanto, a leitura fez-se assim, fez-se através de uma maneira pouco ortodoxa. Lembro-me muito bem de ler com 11 anos *O Crime do Padre Amaro*, na casa da minha avó. Trouxe aquele livro, e como olhei e peguei naquilo, a minha avó disse, “Pousa isso que isso não se lê!”. Isto não se pode dizer a uma criança... Se se diz a uma criança que não se pode ler um certo livro, eu acho que a primeira coisa que a criança vai fazer é ler! Eu trouxe aquilo escondido para casa e li *O Crime do Padre Amaro*, e de facto *O Crime do Padre Amaro* não é para crianças, fez-me muita impressão, a mim fez-me muita impressão.”

“Eu lembro-me de ter ao lado d’ *O Crime do Padre Amaro* uns livros que eu ainda tenho. Por acaso, depois, trouxe-os da casa da minha avó, quando ela morreu. Um deles era um livro que se chamava *História de uma Noite*. E às tantas o livro tem um poema semi-erótico. Enfim, aquilo não era nada. Mas eu tinha 12 anos e lembro-me de ler aquele poema e de ficar com 40 graus de febre, mas literalmente. Eu saí de casa dos meus avós com 40 graus de febre. Porque foi como se tivesse estilhaçado ali uma imagem qualquer que eu tinha daquela pessoa. Portanto, como se a palavra de facto fosse um ser autónomo. Lembro-me muito bem, tinha 12 anos. O meu pai estava a tocar piano, a minha avó tinha um piano, uma sala com piano, com livros, o meu pai estava a tocar piano. Eu peguei naquele livro e abri naquele poema e li o poema e comecei a ficar com febre. E quando cheguei a casa não tinha estado doente, mas aquilo foi um choque tremendo, mas não deixei de ler, claro.”

“Li *Os Cinco* todos e *Os Sete*. Não gostava d’ *Os Sete*, mas *Os Cinco* foi tudo. Lembro-me de uma coleção que a minha mãe me fez, *Contos do Alhambra*, David Crockett, não me lembro que coleção era aquela, mas tinha desenhos e texto, aí era mais novinha, devia ter os meus 8 anos, 9 anos, talvez. Lembro-me de poupar dinheiro para comprar os livros d’ *Os Cinco*, e alguns deles, totalmente disparatado, eu dedicava-os a mim mesma, dizia assim, “Para a Anita com um grande beijinho da Ana Luísa”, ou “Para a Ana Luísa com um grande beijinho da Anita”. Depois a poesia. O primeiro livro de poemas que eu li foram os sonetos da Florbela Espanca, que eu sei de cor, embora não goste muito da Florbela Espanca. Mas fascinava-me. Eu sei sonetos inteiros da Florbela Espanca, ainda hoje acho que tem versos fascinantes. Mas depois, não gosto da poesia, não gosto especialmente da poesia dela. Mas fascinava-me. E Matilde Rosa Araújo também li... Mas portanto, o que eu acho é que eu não tive uma educação para a leitura sistematizada, não tive nada de sistematizado.”

Era o que apanhava

“Quando viemos para Leça lembro-me de ir à biblioteca muito esporadicamente. Fui, para aí, umas duas vezes, num ano, foi muito. Ficava na Rua Brito Capelo, antes de mudar para a zona da Câmara. Ficava num 1º andar, tinha meia dúzia de livros, e não se podia fazer barulho, não se podia falar! Eu adoro falar, e era um ambiente soturno, era

uma coisa horrível. Portanto, eu lia muito, mas lia o que ia apanhando. Depois havia ainda uma outra coisa: as pessoas davam livros nos anos. Nos anos recebia-se sempre imensos livros. Hoje já não se oferece tanto, quer dizer, é raríssimo isso acontecer. Os miúdos não oferecem livros uns aos outros. Mas naquela altura, quando se faziam as festas de anos, as pessoas davam livros, ofereciam livros e trocavam-se livros. Foi sobretudo na casa dos meus avós que eu li, mas de uma forma caótica, perfeitamente caótica. Foi *O Crime do Padre Amaro*, *O Amor de Perdição*, li o Zola, ia trazendo aquilo, eu ia lendo o que apanhava.”

“Mas lembro-me – afinal não foi assim tão pouco quanto isso, estou agora a pensar – de dois episódios. A minha mãe comprou-me *O Soldadinho de Chumbo*, e teve que o devolver, porque mais uma vez eu fiz uma febre louca, portanto, tinha assim destes... episódios! A minha mãe leu-me *O Soldadinho de Chumbo*, porque eu ainda lia muito mal, tinha 5 anos e meio, 6 anos, era muito pequena, eu agora não me recordo, mas lembro-me que andava na infantil. Portanto, para andar na infantil ainda não tinha 6 anos, e eu lembro-me de ouvir ler *O Soldadinho de Chumbo*. E há lá uma altura em que o soldadinho de chumbo é atirado para a lareira, tem aquele fim horroroso, sobra um coração, e depois a bailarina voa. Há uma rabanada de vento, porque o feiticeiro abre a janela, e a bailarina arde. E eu tive uma reação física tão forte àquilo, não só chorei, chorei, chorei, como fiz uma febre altíssima. Deve ter sido uma febre semelhante àquela que depois fiz passados 6 anos, quando eu li um poema da minha tia, e a minha mãe foi devolver o livro à livraria. Tive aquela coleção toda do *Soldadinho de Chumbo*, menos o número 5. Há coisas engraçadas que eu já não me lembrava.”

Letras, porque se liga com Literatura

Ensino, alunos e vida universitária

“Eu entrei para a Faculdade de Letras a dar Romantismo Inglês, tinha 260 alunos. Naquele ano não fiz mais nada a não ser preparar aulas e corrigir testes. E no anfiteatro, sentados no chão, eram maravilhosos os alunos, mas 260 alunos era uma coisa, enfim... E estive a dar Romantismo Inglês, séc. XIX, durante dois ou três anos, e

depois dei Shakespeare, dei Cultura Inglesa, dei Poesia Inglesa Contemporânea, dei Romance Inglês Contemporâneo, dei Poesia Norte-Americana, do séc. XIX à contemporaneidade, uma coisa chamada A Ideia de América, portanto, um programa que eu engendrei, dei Escrita de Mulheres, Estudos Feministas, dos Estudos Feministas à Teoria *Queer*, variadíssimos assuntos. Claro que para mim – e Cultura Inglesa ainda no meio disto – isto deu-me realmente uma perspetiva.. Eu nunca estive a dar só, por exemplo, Literatura Norte-Americana do séc. XX, ou Poesia. No fundo, ao dar, não só géneros diferentes, como períodos diferentes – e Poéticas Comparadas, também dei – isso veio ao encontro de coisas que a mim me dizem muito. Para com os amigos eu sou muito fiel, mas com literaturas... Eu acho que tudo se interliga, tudo se relaciona. Eu acho que de facto uma perspetiva comparatista é aquela que a mim melhor me serve, e quando digo comparatista não tem só a ver com relacionar literaturas, mas relacionar disciplinas, etc. A coisa extraordinária da vida também é a surpresa, e eu gosto muito de aprender, sou uma pessoa muito curiosa. Tudo o que seja novo, e que eu não saiba, acho maravilhoso, e portanto, os alunos trazem-me isso, perspetivas novas, coisas novas. Eu quando digo que me queria reformar, há uma coisa eu iria ter muita, muita falta, que é o contacto com os alunos, o diálogo com os alunos. Eu aprendi imenso com os meus alunos, imenso.”

Com quatro ou cinco euros se compra um livro

“Eu hoje encontro mais casos de alunos a escreverem muito bem, e alunos a escreverem muito mal, ou seja, dos dois opostos, do que, por exemplo, há 30 anos atrás quando eu comecei a dar aulas, em que encontrava muitos alunos, enfim, a escreverem razoavelmente. Eu acho que agora a mediana não é tão larga quanto era. Eu tenho alunos absolutamente extraordinários, excepcionais, muito bons. São poucos, mas tenho alunos excepcionais, alunos que eu acho que são muito melhores do que os muito bons. Não eram só muito bons. Não tinha pensado nisto, é engraçado. Porque eu acho que do ponto de vista da influência da informação, dos estímulos de outro tipo de leituras, um aluno há 30 anos que fosse muito bom, tinha uma dificuldade muito grande para arranjar livros estrangeiros, basta pensar nisto. Tinha que ir à Leitura, tinha que ter dinheiro, tinha que encomendar um livro, demorava três, quatro meses a chegar, tinha que o comprar. Agora, o aluno muito bom, vai à Internet, vai ao Book Depository, gasta quatro ou cinco euros e compra um livro, e passados dois dias tem o livro. As

bibliotecas estão definitivamente melhores do que estavam, não há comparação nenhuma, falo das bibliotecas universitárias, o acesso à informação, o acesso aos livros. Eu lembro-me de ir aos Estados Unidos e levar uma lista atrás de mim de três e quatro páginas, de colegas meus, a pedirem-me artigos. E eu passava para aí metade do tempo em que estava a fazer investigação a tirar fotocópias de artigos para colegas. Eles sabiam de um artigo que tinham visto num livro, mas não tinham acesso às revistas, e portanto, só indo lá. Agora, inclusivamente online, pode-se conseguir isso. Portanto, eu acho que os bons alunos que eu tenho hoje são muito mais interdisciplinares em termos de raciocínio, em termos de exposição de raciocínio, do que eram os alunos que eu tinha há uns anos.”

“Apresentar Shakespeare”

“Quando eu era assistente estagiária não havia mestrado. Havia uma coisa chamada provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, porque foi a fase em que foram introduzidos os mestrados nas universidades portuguesas, era a função do mestrado na Faculdade, o mestrado dirigia-se só a professores universitários. E eu fiz sobre King Lear, de Shakespeare, aquilo eram provas em dois dias, e eu fiz. E quem me orientou esse trabalho foi a Maria Irene Ramalho. A Maria Irene estruturou-me realmente em termos científicos, em termos humanos, em termos poéticos também, e ela orientou-me essas provas. Na altura foi, “King Lear: Tragédia da Linguagem. As palavras (mal)ditas”, e depois a parte pedagógica era sobre Frei Luís de Sousa. Isto não tinha nada a ver, completamente diferente uma coisa da outra. Era uma aula de introdução a Shakespeare, mas o meu estudo centrava-se em Frei Luís de Sousa, mostrar como é que os elementos de tragédia do Frei Luís de Sousa se relacionavam... Porque na altura os alunos tinham de ler o Frei Luís de Sousa, era obrigatório no currículo do Secundário. Portanto, eles tinham lido a peça, e então era uma forma de lhes apresentar Shakespeare.”

De 80 para 20

“As provas foram em 84. Grávida e com 6, 7 meses à minha frente para fazer aquilo... Bem, foi uma história... O que aconteceu foi que eu fui falar com uma pessoa

que vinha à Faculdade de dois em dois meses dar apoio e fazer umas conferências, e ele disse que sim, que orientava em Shakespeare. Mas entretanto ficou doente, e eu fiquei completamente sem saber o que fazer. E uma grande amiga minha que agora está no Luxemburgo, e que estava a fazer o doutoramento com a Maria Irene Ramalho disse-me, “Vai falar com a Maria Irene”, e eu lá fui. E eu lembro-me de ir falar com a Maria Irene e de lhe deixar umas folhas, e na altura usavam-se umas capas, estamos em 84, e eu fui de capa. E estive o tempo todo de capa dentro do gabinete para ela não perceber que eu estava grávida. A minha amiga primeiro ligou-lhe, e eu liguei-lhe depois, porque eu precisava de orientação, e portanto, havia aquela pessoa que era doutorada, e que estava já a orientar uma pessoa do meu departamento. Toda a gente tinha ido para Lisboa e estava a ser orientado por Lisboa, e eu não queria, achei aquilo muito conservador, umas cabeças muito conservadoras e fui falar com a Maria Irene. Conversei com ela a tarde toda, e no fim da conversa despedi-me e ela disse-me assim, “Ó Ana Luísa, quando é que nasce?”. Ela percebeu, e eu disse, “Está previsto para julho”, cheia de medo, e ela, “Pronto”. Depois deu-me um feedback sobre as folhas que eu lhe levei, e disse-me, “Isto vai ter que ser tudo revisto”, e depois disse-me assim, “Vai ter que escrever um primeiro capítulo chamado Shakespeare e a Crítica”. E eu em dois meses, dois meses e meio, escrevi 80 páginas. Li, li, li, trabalhei, trabalhei, trabalhei, grávida, e escrevi 80 páginas. E ela leu aquilo tudo. Estamos em março, abril, porque eu fui a Braga falar com ela, havia um encontro da APA, e ela trazia as 80 páginas e disse-me assim, “Ana Luísa, isto agora está fantástico, mas tem de passar para 20”, porque era um dos capítulos que foi a introdução. Era o capítulo “Shakespeare e a Crítica”, “King Lear e a Crítica”, aliás. Porque o que ela queria no fundo era... Eu agora digo, o que eu aprendi com a Maria Irene. De facto, tenho uma dívida de aprendizagem com a Maria Irene absolutamente impagável.”

Dickinson

Os ensaios para um doutoramento

“Acho que sou muito boa orientadora, acho que sei muito bem orientar. Sei muito bem ver as coisas de fora, estrutura, faço planos, tudo. Mas a minha tese, devo

dizer, nunca teve plano, eu não sabia muito bem para onde é que ela ia, e o que é que ia acontecer. Foi muito engraçado o meu percurso de doutoramento. Comecei a trabalhar em Silvia Plath, Anne Sexton e Elizabeth Jennings. Comecei a pensar em Plath, Sexton e Jennings para aí 6 meses depois das provas de aptidão... e depois estive dois anos e meio a trabalhar nelas, portanto, 84, 85, 86, 87. Em 87 abandonei a ideia de Jennings... Bem, o meu primeiro plano de tese chamava-se “Tempos e modos de poesia”, portanto, vinha desde Safo até... aos nossos dias, era uma loucura, completamente louco. Depois fui estreitando, e acabei por me centrar em Silvia Plath, que é americana, mas veio viver para Inglaterra, Anne Sexton que é americana-americana, e suicidou-se, tal como Plath, com trinta e poucos anos, e Elizabeth Jennings que é britânica. Portanto, a minha ideia era cruzá-las às três, ou seja, mostrar uma inglesa, uma americana e uma oscilante entre os dois espaços. E trabalhei nisso durante dois anos, e depois foi muito pesado. Houve duas coisas aqui: soube que um colega estava a fazer uma tese em Lisboa sobre Silvia Plath e eu falei com Maria Irene, conversámos, e achei que o país era pequeno, e ele até já tinha começado antes de mim, para duas teses sobre o mesmo autor, embora aqui fossem três autoras. E em segundo lugar, Sexton e Plath suicidaram-se ambas e a poesia delas e os diários delas, e todo o material crítico sobre elas, incide muito na questão do suicídio, e aquilo estava a deixar-me um bocado... perturbada. E então fui para a Emily Dickinson. Foi a Maria Irene, de resto, que me disse, “Já leu Emily Dickinson?”, e me passou um livro.”

“Toda espatifada”

“Eu abro a Emily Dickinson e disse, “Detesto!”. Eu estive lutando com Emily Dickinson, com o Jacó e o Anjo, foi terrível a minha primeira reação, “Odeio isto, não sou capaz de ler isto, que horror...”. E passei assim noites a fio a olhar para aquilo e a dizer, “Isto não me diz nada, isto é horrível, usa maiúsculas”, eu as maiúsculas, só as aturo em Blake, “Só Blake é que pode, eu não gosto disto”, etc. Um belo dia leio um poema de Dickinson que tem dois versos que dizem, “When upon a pain Titanic/Features keep their place” – ela está a falar da fisionomia – e diz, “quando sobre uma dor titânica os traços da face estão inalterados”, e todavia por dentro a dor é titânica, isto, para mim, na altura da minha vida, na altura em que eu leio isto, foi numa noite, isto tocou-me profundamente. Foi literalmente uma coisa epifânica. De repente descerrou-se assim uma cortina qualquer, porque eu andava tipo barata perdida. Eu

disse, “Caramba, eu percebo isto”. E percebi, é uma coisa estranhíssima, como é que aquela cabeça funcionava. Muito difícil Emily Dickinson, de facto, e aquela sintaxe... toda espatifada. De repente senti uma onda qualquer de empatia, e pensei, “o sofrimento tremendo que esta mulher deve ter tido, por não ter sido publicada, por não ter sido reconhecida, por não ter sido...”

Capitular

“Em Dickinson estive a trabalhar 7, 8 anos. Naquela altura podia-se fazer isto. Mas o doutoramento foi tão difícil de fazer, foi tão horrível, a pior, das piores experiências que eu recordo. Porque eu não sei trabalhar com capítulos. Tenho grande dificuldade em trabalhar assim, ainda hoje. Escrevi tudo aos bocados. Na altura trabalhava no corredor, depois de mudar de casa. Quando finalmente comecei a fazer os capítulos, eu tinha uma folha A4 em que dizia assim “parte 1, parte 2, parte 3...”. A parte 1 com não sei quantos capítulos, a parte 2 com três capítulos, a parte 3, como os livros de poesia, mais ou menos com esses capítulos. E depois eu ia pondo à frente, 10, 12, 20, 11, ou seja, as páginas que eu tinha de cada capítulo. Porque eu trabalhava nos capítulos, só que saltava de capítulo para capítulo, ia metendo isto, ia metendo aquilo. Eu tinha e tenho uma colega e amiga que me dizia, “Já escreveu o segundo capítulo? Já escreveu o...?”, e eu, “Como é possível? Eu não sei...!”. Para escrever, eu tinha que escrever aquilo tudo aos bocados, foi tudo assim escrito tipo *patchwork*. Mas foi um processo dolorosíssimo, e depois a certa altura pensei, “eu não consigo”, e depois não me apetecia fazer aquilo, não me apetecia. A ideia da obrigação, o prazo, os prazos...”

Trutas na Nova Inglaterra

“Eu vivi nos Estados Unidos entre 90 e 93. E o sítio onde eu vivia era uma pequenina localidade, uma coisa mesmo muito pequenina, com um décimo da população que tem Leça, ou menos! Era muito pequeno, devia ter uns 200 habitantes. E tinha, como em todas as pequenas localidades dos Estados Unidos, as *villages*, uma biblioteca. A minha filha fez a 1ª, a 2ª e a 3ª classe... fez parte da primária, e os primeiros três anos nos Estados Unidos. Nós íamos aos sábados, aliás, não tínhamos televisão em casa, o que era um sossego, íamos ao sábado buscar livros. Pesquei imensas trutas. Foi maravilhoso. Trabalhei muito pouco, li, li, li. Eu cheguei cá com 50

páginas do doutoramento. Mas escrevi 600 a dar aulas e aulas e aulas e aulas... Porque sinceramente, ter o tempo todo à minha frente, a Nova Inglaterra, lindíssima... Escrevi imenso poesia, mas produzir...”

A página 86

“Fiz a minha tese de doutoramento com imensos percalços, e depois defendi. Quando eu resolvo fazer o doutoramento em Emily Dickinson, não me passou pela cabeça que, para as cabeças de alguns dos meus colegas de departamento, aquilo não era Literatura Inglesa. E eu sempre tinha estado com a Literatura Inglesa, e aquilo era Literatura Norte-Americana, e eu não tinha pedido autorização para mudar de Literatura... Nunca pensei, nem pensei nunca que estava a desrespeitar hierarquias, ou fosse o que fosse. Mas foi entendido assim. Tive que fazer o pedido e foi dito que sim, que era autorizada a passar. A Maria Irene é doutorada por Yale e então tem aquela roupa, aquelas coisas dos americanos, o azul, o dourado, etc. E então eu vejo-a a cochichar para a outra pessoa que ia fazer a arguição. Eu lembro-me que à medida que ele ia falando eu pensava assim, “Eu não sei responder, eu não sei”, porque ele não tocou na minha tese, a não ser para me dizer que a página 86 podia ser reformulada. De resto, falou em tudo, menos da tese, falou em romance, a tese era sobre poesia, foi violentíssimo. E pensei, “O que é que eu faço?...”. Ele falou de umas coisas e eu falei de outras, de Emily Dickinson, etc., mas de toda a arguição e de aquilo tudo eu já não me lembro. Depois acho que correu muito bem, não tenho razão nenhuma de queixa. Acho que as pessoas gostaram muito. Acabou a tese e as pessoas romperam em palmas, nunca se viu... Entretanto, o júri saiu, não havia deliberação. E depois, passada meia hora, se tanto, essa pessoa depois disse, “Não tenho dúvidas nenhuma, a tese está excelente”. E ainda por cima no jantar, que foi um jantar formal e um jantar com os colegas, calha-me a pessoa à frente. E eu disse-lhe assim, “Desculpe, porque é que disse que aquela página 86 era dispensável?”, e ele, “Porque eu acho que...”, e até hoje eu gostava de saber. E eu disse, “Desculpe, sabe o que é que eu não percebo? É por que é que não falou de Emily Dickinson, a minha tese era sobre Dickinson, e sobre poesia, não percebo”. “Já passou, estava tudo muito bem”, disse-me. Esse jantar foi um jantar muito simpático, para aí com 50 pessoas, colegas. E depois no dia seguinte foi um jantar num restaurantezinho que a mãe de uma amiga organizou, em que me arranjaram um chapéu. E eu lembro-me do estado de pura felicidade dessa noite.”

O Pesadelo e o Paraíso

Seixos e quartzos

“Em *Arte de ser Tigre* eu tenho uma epígrafe que diz, “E assim é tão possível ter nas mãos o pesadelo como o paraíso, tal é o peso da metamorfose”. Portanto, eu acho que a questão do pesadelo e do paraíso sempre me nortearam. Eu não sei funcionar com... é uma incapacidade minha, tenho muitas dificuldades com coisas constantes, neutras, lineares, tenho muita dificuldade em lidar com isso. As coisas que a mim, que para mim fazem mais sentido, eu organizava em duas formas. Com volume, com volumes. Não eram só formas, não eram só figuras geométricas, ou melhor, tinham dimensões. Eu não posso dizer que eram, por exemplo, em círculo só. Podia dizer em circunferências e em losangos, mas não é só. E não punha nada no meio, ou seja, aquelas coisas que me marcaram ao longo destes cinquenta e três anos, eu não encontro formas intermédias. Porque a minha vida, tal como eu a vivi, e as coisas que lhe deram sentido, e eu recorro como lhe tendo dado sentido, tiveram sempre essas formas. Acho que escolhia umas redondas e escolhia outras em quartzos. Portanto, eram os seixos, algumas formas que fossem seixos, redondas, macias, e outras que fossem – não quero usar a palavra “bicudas” que é uma palavra feia – multifacetadas, mas a acabarem em ponta aguçada, em ponta contundente.”

Uma rapariga

“Tenho uma filha maravilhosa. Penso muitas vezes, “O que é que eu fiz para merecer...”. Claro que a gente não faz nada na vida para merecer nada, as coisas acontecem, mas é extraordinário, a vida, de facto, deu-me muito, eu acho. A minha filha nasceu em 84, a 4 de julho. Escrevi uma série de poemas durante a gravidez, escrevi poemas que nunca publiquei, como poesia não prestam. Pensava que era um rapaz, não sei porquê. Ainda por cima feminista, pensei que era um rapaz. Agora acho que não saberia como lidar com um rapaz, prefiro uma rapariga. Os últimos 4 meses de gravidez passei-os em angústia de que aquilo não ia correr bem, de que o bebé tinha não sei o quê, de que mais isto mais aquilo. E ainda por cima li Oriana Fallaci, “Carta a um menino que não nasceu”. Há dois livros que eu li durante a gravidez, foram horríveis. Um foi esse da Oriana Fallaci, que é um livro já antigo mas que eu não conhecia, eu li-o

naquela altura. E li também um livro policial de Ruth Rendell, “A Árvore das Mãos”, é um livro que eu li e que não torno a tocar, não quero. Começa com uma mãe, com um miúdo que tinha uns 16 meses, 2 anos talvez, porque a criança já anda. Eu sei que há um infantário que se chama “A Árvore das Mãos”, porque é o infantário em que os miúdos põem as mãos em tinta e desenham mãos. Então, o infantário tem uma grande árvore que é a árvore das mãos. E o livro começa de uma maneira, enfim, mais ou menos normal. Uma mulher que se muda para outra cidade com uma criança de dois anos e meio, põe a criança no infantário, etc. E eu lembro-me muito bem das circunstâncias. Estava deitada, já devia ter para aí uma gravidez de 7 meses, estava a ler o livro, e a criança constipa-se. Ela vai com ela ao médico, ou ao hospital, vem para casa e de repente, lembro-me deste gesto, viro a página e na página seguinte a criança está morta. Aquilo foi horrível, foi uma coisa horrível. Porque depois, à maneira de Ruth Rendell, ela encontra um miúdo, raptam-lhe a criança, enfim... Foi uma experiência tremenda. Mas quando a minha filha nasce, eu acho que devia ser pelo encantamento, pelo deslumbramento, pelo bebé, eu estive muito tempo sem escrever. A minha filha está agora a fazer um trabalho em Campanhã. Ela diz que aquilo não funciona muito bem, mas ela própria diz que é preferível do que estar, por exemplo, a fazer um estágio no Magalhães Lemos, por uma questão humana. No Magalhães Lemos, para o futuro, era capaz de ser melhor, mas eu duvido que a minha filha alguma vez visse os bairros por trás de Campanhã como agora viu. Acho que isso, de facto, é uma lição de vida.”

Da mortalidade

“A minha filha adora montanha-russa. Eu tenho pavor disso. Em contrapartida, eu adoro um bom filme de terror, adoro, mas vejo-o com os olhos meio tapados... Eu acho que a experiência de limite posso tê-la com a palavra, posso tê-la na relação com a palavra. Eu sou uma pessoa inquieta. E tenho as minhas inquietações, muitas. Portanto, tentar colmatar demasiado essas inquietações às vezes não sei se... Há um ensaio notável de Maiakóvski do princípio do século, “Literatura e Felicidade”, em que ele diz que literatura e felicidade não se coadunam. Felicidade, ou seja, alegria, bem-estar, digamos assim. A pessoa está muito bem, muito bem com o mundo, muito bem com as coisas, etc. Estou em crer que isso não funciona lá muito bem. Era a Florence Nightingale que dizia “Better have pain than paralysis”, melhor a dor que a paralisia. Sou um bocadinho insubordinada... Por exemplo, acho que a questão das hierarquias,

no sentido puro do termo, a mim não me diz nada. Eu acho que a hierarquia tem que ser acompanhada por competência, muita competência, de outra maneira não faz sentido nenhum. Eu conheço pessoas que estão, ou que estiveram no governo, ou que estão à frente de instituições, como a Direção Geral do Livro e das Bibliotecas, que me disseram, com nomes de pessoas que a gente conhece, que há telefonemas assim, “Olhe, é para lhe dizer, para não se esquecer de...”, “A minha mulher...”, etc., “Agora precisava de...”. Isto faz-se, as pessoas fazem isto. Porque as pessoas perdem-se, depois não há limites, porque faz-se isto uma vez, para nós próprios, com a justificação, “Não é para mim é para minha filha”, por exemplo, mas depois... Eu adoro policiais, e a Agatha Christie tem um livro que em português se chama “Matar é Fácil”, em que ela defende que mata-se uma vez, e a partir daí... Eu acredito nisso, acredito que a corrupção começa assim, começa com pequenos gestos. E depois as fronteiras vão caindo, as barreiras caem, vai caindo uma, outra, outra, e caem todas por ali abaixo. E às tantas já se está a receber milhões, milhões e milhões de euros, e a achar aquilo o mais natural possível. Portanto, acho que é preciso estar muito atento a essas coisas, e manter sempre uma perspetiva de mortalidade, acho que isso é muito importante, de que somos todos mortais, de que ninguém vai cá ficar para semente, de que adoecemos todos, de que somos todos frágeis, e que perante a fragilidade, ou da doença ou da morte, não há prémio, Nobel, ou outros planos de escrita. Não há distinção que valha, perante a fragilidade da doença e da morte somos iguais. Podemos ir para clínicas ou hospitais mais caros, ter cuidados paliativos melhores, ou piores, mas é igual. Agora, enquanto cá estamos acho que temos obrigações, uns com os outros, temos responsabilidades. Devemos estar envergonhados do Ruanda, por exemplo, e de nós, Ocidente, não temos feito nada em relação ao Ruanda. Eu assinei um abaixo-assinado, deveria ter assinado muitos mais, deveria ter andado na Internet à procura, e não fiz, acho que a culpa é minha. Acho que nós somos, muitas vezes, cegos ao que se passa à nossa volta, porque estamos demasiado embrenhados nas nossas coisas.”

Da insurreição

“Eu dou uma cadeira de Introdução aos Estudos Feministas na Faculdade. É uma cadeira de licenciatura em que eu falo de tudo, porque eu acho que os estudos feministas e a história do feminismo fazem parte dos direitos humanos, em geral. Portanto, não é nada ser contra os homens, nem é “os homens são...”. Não confundir sociedade

patriarcal e homens, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Uma mulher pode ser tão patriarcal quanto um homem, pode praticar atos de tanta discriminação quanto um homem, e os discursos de tolerância podem ser praticados por um homem como por uma mulher, é a mesma coisa. Portanto, para mim, o feminismo, basicamente é isso, é direitos humanos. Não há razão nenhuma para que as mulheres sejam discriminadas, que as mulheres sejam vistas, enquanto grupo, como inferiores, para que, sobre as mulheres, incida mais violência, etc., não há razão nenhuma. Há uma palavra que eu acho que não deve ser usada, mas que, para efeitos práticos, ainda é usada, que é raça. Não há razão nenhuma para uma pessoa que nasce... Até porque essa coisa da raça é ridícula. Começo logo por dizer aos meus alunos, “Ora digam lá, nós somos de que raça?”, e eles “É branca”, “Ai é? Então que cor tem os seus olhos?”, “Azuis”, “E é louro?”, “E você? Já viu você?”. E, por exemplo, digo pelo nome, “E a Joana? Como é que é?”, “É morena”, “Já olharam para mim? Nós não somos todos iguais! Branco? Mas o que é isso do branco? Do branco e do negro, do hispânico”, etc. Portanto não há razão nenhuma para que isto aconteça. Os discursos de tolerância podem ser muito perigosos, tolera-se o que é abaixo de nós, ou o que nós achamos que é abaixo de nós. Ora, para mim, não tem nada a ver com isso. Tem a ver com solidariedade, respeito pelas pessoas, e estou cada vez mais radical nesse aspeto.”

“A estupidez é uma coisa que a mim me faz muita confusão. Quando falo em estupidez, eu não estou a falar, por exemplo, em falta de cultura, ou falta de cultura livresca, não é nada disso. É, por exemplo, aqueles anúncios do género, “Phone-ix!”, é essa estupidez. Aquilo ainda por cima é feito por cérebros, por cérebros cultos, quer dizer, que leram, que estudaram. Eu acho horrível, é a estupidez nesse sentido. Não há nada pior. O Einstein dizia isso, maior que o infinito só a estupidez, e é verdade, porque o ser humano pode ser estúpido a esse ponto. Há um outro anúncio de uma marca de bebida, não sei agora qual, e há um individuo que aparece num comício e diz, “Beba, Beba!”. Isto indigna-me, ainda por cima porque eu acho que isto é feito em nome do dinheiro e em nome das piores razões possíveis, que é para nos manter a todos sossegados e calados. Eu acho que as pessoas devem falar, gritar, pensar, fazer barulho, refilar... Eu acredito nos movimentos sociais e acredito nos movimentos individuais também, e acho que ajudam mesmo. Isto, da solidariedade, é eu estar doente, telefonar a uma amiga minha e ela levar-me ao hospital, porque é minha amiga, e eu fazer o mesmo por ela. São estes gestos que a nós nos tornam humanos, a todos. E acho que a literatura

faz parte do humano. Não tem que ser na literatura, não preciso de dizer isso, na poesia.”

“Para mim, um dos mais belos poemas de Sophia é um poema muito pouco conhecido de Sophia de Mello Breyner, chama-se “Retrato de uma princesa desconhecida”, é dos mais belos poemas dela. Começa assim, “Para que ela tivesse um pescoço tão fino, para que os seus pulsos tivessem um quebrar de caule, para que as suas mãos fossem...”, etc., “Foram necessárias sucessivas gerações de escravos, de grossas mãos pacientes, comandados por sucessivas gerações de príncipes ávidos, cruéis e fraudulentos. Foi um imenso desperdiçar de gente para que ela fosse aquela perfeição, solitária exilada sem destino”. É muito bonito. Porque no final, de facto, a grande vítima é a princesa, porque ela está, do ponto de vista humano, solitária, exilada e sem destino. A história da humanidade construída sobre isto é realmente... Para mim, é dos poemas mais fortes, dos poemas sociais mais fortes que a literatura portuguesa do séc. XX tem. E não é um poema neorrealista. E não é um poema comprometido, no sentido da literatura *engagé*, da literatura comprometida. É um poema que não fala em política, que não fala em ideologia, mas fala da condição humana... Não é a condição humana, mas denuncia as sucessivas instâncias de exploração, de discriminação, denuncia a injustiça social e a forma como as injustiças sociais foram construídas. Eu acho até que a palavra “denuncia” aqui não está bem. É mais “indigna-se com isso”, e eu acho que a literatura deve ser isso, indignação, deve ser “desmanchamento” das coisas, não se pode dizer “desmanchamento”, mas... Este poema é quarenta mil vezes para mim mais eficaz do que um poema de Papiniano Carlos, aqueles poemas de crítica social, dos anos 50, do neorrealismo dos anos 50, poemas que falavam da Catarina Eufémia. De resto, a Sophia de Mello Breyner, também tem poemas à Catarina Eufémia. Mas este é muito mais eficaz do que os poemas dela à Catarina Eufémia. Aqui fala-se, de facto, da história da humanidade. E o que é mais curioso é que a Sophia na vida era uma aristocrata, tinha uma posição bastante aristocrática, que entristece-me um pouco depois. E eu penso, “como é que é possível que dali...”. Mas tinha ao mesmo tempo esta preocupação cívica. Eu uma vez escrevi um texto que dizia que a insurreição poética devia rimar com preocupação cívica, para mim isso era o ideal.”

Luísa Dacosta:

Ilustrações para “A mulher que lê”

“(…) São dez exemplares que se venderam, mas que eram uma coisa... com uma fixação do texto, com tudo. Fui eu que escolhi o título da edição, fui eu que escolhi os ilustradores, a direção gráfica, o papel. Houve coisas que tiveram de ser impressas em Espanha, porque aqui não se faziam. E este é único livro d’Os Lusíadas, o único Camões que não tem uma caravela, porque embora aquilo seja uma epopeia, o lirismo está muitíssimo presente. Até porque ele também faz as queixas no canto 7º e no canto 10º, e começa logo, “Eu canto...”, quer dizer, o Eu vem logo... e é muito lírico. O poema dele põe a tónica no lirismo e na sensualidade, aquilo que ainda nunca tinha sido feito. Eu tenho uma edição, só se fizeram dez e fizeram-se mais uma para mim e outra para o editor, porque cada um foi vendido como um desenho original, como um original. Isto é a introdução, aqui são os desenhos. São dez, o canto 1º... o 2º... os desenhos são lindíssimos, não há uma caravela, não há um combate, é outra coisa. É uma coisa muito sensual, fui eu que escolhi isto. O canto 3º, este é a morte da Inês de Castro, e também um drama de amor... Quer dizer, os ilustradores foram procurar a linha, os aspetos são sensuais, são os aspetos do amor, o aspeto da personalidade, do criador que está sempre em primeiro plano. Aqui são os mortos que a expansão trouxe. Este é o Adamastor, é a única altura em que aparece de certa maneira o mar. Isto é a Índia, vista no mapa como uma mulher desejada, é lindíssimo. E está muito de acordo com aquilo que eu toco. Isto agora é ele também a por o país a despovoar-se, por causa da expansão. Este é o 7º, este é o 8º, mas ele está sempre em primeiro plano. Este é o canto 9º... Agora penso que é o último, o 10º.... Realmente, quando se pensa no Camões, é sempre no aspeto épico, nunca o aspeto pessoal. Não há uma caravela, não há umas espadarias, não há. Há morte, sim, há o despovoamento do reino, há ele a pensar sobre as coisas, há o criador em primeiro plano.”

“Engana-se, amanhã vou dar aulas!”

A pedagoga dos miúdos de Água Longa

“Eu quando era provisória escolhi uma escola do Porto, que era a escola melhor apetrechada, porque tinha sido uma escola técnica. De maneira que tinha cinema, tinha teatro, tinha possibilidades que as outras escolas não tinham. E por acaso, o diretor era uma pessoa, quanto a mim, bastante inteligente. Eu fiquei a dirigir o jornal. Primeiro, o jornal foi manuscrito, mas depois foi impresso, os meninos faziam gravuras à goiva, e portanto, eu tinha uma possibilidade grande. Os miúdos normalmente eram dali, filhos de operários da estação de caminhos de ferro, porque a escola era perto de Campanhã. Alguns vinham do campo, de um lugar lindíssimo com um nome maravilhoso que se chamava Água Longa, vinham de Água Longa na camioneta. Portanto, não eram alunos muito preparados, não sei se me faço entender. Mas eram alunos curiosos, que estavam dispostos. E eu acho que – ainda não estava no estágio, felizmente, por isso tive uma grande liberdade de entrada – as pessoas estão mais próximas da fala do que da escrita, e portanto fazia teatro de máscaras com eles. Outra coisa que eu tinha era cinema. E havia cinema de Oito e Meio, e havia cinema de dezasseis milímetros, daquele grande, de maneira que eu pude mandar vir filmes de Marcel Marceau, da embaixada francesa, e pude também dar os filmes do Charlot oito e meio. Nessa altura tinha sido traduzida a autobiografia do Charlot, eu aproveitei textos da autobiografia, porque algumas crianças também vinham de meios pobres, de pais analfabetos, de mães sobretudo. Eu tinha uma pedagogia a que eu chamei a pedagogia do deslumbramento, quer dizer, a mim interessava que eles se deslumbrassem com a palavra, e portanto, nunca dei nada daquelas coisas.”

“Era aquela pedagogia maluquinha de começar na primeira e acabar na... aquela coisa! Uma vez um pai perguntou-me, “Porque é que adotou o livro? Praticamente não usam o livro”, e eu disse, “Pois, mas não fui eu que adotei o livro, o livro foi adotado pela escola”, e às vezes por razões não muito didáticas. É porque às vezes um livro está mais ligado a uma editora, ou é isto ou aquilo, e além disso, naquele, tempo era um horror o livro, dava-se da primeira página à última página, não se separavam os textos, queriam que se desse tudo seguido. Ora, eu acho que para crianças que estão a iniciar-se é melhor, primeiro, começar por narrativa nos textos. Mas eu comecei por teatro, pareceu-me ainda mais fácil. Além disso, o teatro permitia uma coisa que era pôr duas

ou três pessoas a falar na aula e às vezes escrevia-se teatro. Mas eu fazia esse teatro com cenários humanos, figuras humanas. Depois eu dei sempre, ou Literatura Popular, em prosa, ou Romanceiro, ou dei Literatura, não dei mais nada, não dei aquelas coisas que as pessoas queriam. Porque, apesar de tudo, tinha a direção do jornal e o diretor apoiava-me. A determinada altura, até ele me disse, “Não vai dar mais aulas de História, porque eu tenho muitas pessoas para dar História, e tenho pessoas menos capazes de dar Português.”. Deixei quase de dar História.”

Aulas fora da aula

“O meu curso é de História e Filosofia, mas eu depois mudei muito para a Literatura. Nos primeiros anos de trabalho eu trabalhei assim. Quando comecei a fazer estágio, aquela liberdade foi-me um bocado cortada. Era o 1º ano do ciclo, é o 5º ano de escolaridade, eu dei o 5º e o 6º. E depois dei o 7º, o 8º. Na altura, fiz a experiência Veiga Simão. A experiência não chegou a ser testada, depois acabou com o 25 de Abril, e depois entrou-se... porque apesar de tudo a experiência Veiga Simão foi a coisa melhor que se fez e não chegou a ser testada. E eu fi-la durante quatro anos, e tive uma grande liberdade. Depois da experiência Veiga Simão eu nem sequer me servia do livro que eles queriam. Também nunca me servi muitos dos textos, o diretor deixava-me. Eu tinha uma datilógrafa – porque eu sou com máquinas uma coisa horrível – e, portanto, ela passava-me os textos que eu queria, por exemplo, da autobiografia do Charlot, e acompanhava por exemplo com o “Charlot na Rua da Paz”, que os miúdos depois transformaram e passaram a narrativa. Também, por exemplo, o Marcel Marceau, “*Dans un Jardin Publique*”. Eles depois fizeram um trabalho sobre o jardim, e fomos testá-lo ao jardim de S. Lázaro. Além disso, permitia-me dar aulas fora da aula. Quer dizer, dava aulas no jardim, no quintal, dava aulas no tesouro da biblioteca, quando também era professora de História. Dava aulas na aula do Siza Vieira, pedi ao Siza para eles poderem assistir e ver como é que as coisas se faziam, dei aulas no atelier do mestre Barata Feyo, que tinha um atelier na biblioteca municipal de S. Lázaro... estava ele a fazer a estátua do Antero! Dei aulas na estação de caminhos de ferro para eles verem partir um comboio de imigrantes... tive uma grande liberdade.”

Não queimem a escola

“Eu só dei aulas em duas escolas. Na Escola Ramalho Ortigão, e depois do 25 de Abril aconteceram algumas coisas com as quais eu não concordei. Houve umas certas coisas que foram violentas, uma delas foi queimarem-se livros nas escolas, coisa que eu fui absolutamente contra e disse, “Não fico nem mais um minuto”. Puseram fora o diretor, fez-se uma série de coisas que não se deviam ter feito. Porque eu acho que não se ganha a liberdade com inquisições, de maneira que eu aí também fui contra e saí. Houve um suicídio, um professor suicidou-se naquela escola, logo a seguir, e queimaram-se livros no pátio! Ora, eu acho que a História não se apaga a queimar livros no pátio e a fazer inquisições. De maneira que passei para uma outra escola. Eu tinha feito exame de estado e podia passar para onde quisesse. Passei para a escola Francisco Torrinha, e depois estive lá, só estive nessas duas escolas. Devo ter estado 14 anos numa e depois, 16 na outra. Eu só me reformei mesmo depois dos 70 anos. Como eu não tinha assim muitos anos de serviço eles permitiram-me que eu, quando fiz 70 anos, saísse da escola, naquele dia mesmo. Mas eu dei até ao fim do ano para não abandonar os alunos. Permitiram-me isso e eles até foram simpáticos. A escola pediu e o Ministério deu-me dois anos a mais de prémio, da minha assiduidade. Porque eu a determinada altura tive de ser internada no instituto do cancro, e o instituto do cancro deu-me uma invalidez permanente a cem por cento. E lembro-me perfeitamente de o médico dizer, “Bem, agora a senhora não dá mais aulas”, e eu disse, “Engana-se, amanhã vou dar aulas!”.

Do sentimento de ligação

“Eu estive internada no instituto do cancro, eles disseram até que eu ia morrer, e eu disse, “Vamos ver”. Eu tenho isso no segundo *Diário*. O primeiro chama-se *Na Água do Tempo*, e o segundo, *Um Olhar Naufragado*. Tem algumas coisas, tem a minha aula, por exemplo, quando eu vim do instituto do cancro, tenho lá isso. Escrevi assim, “*Fim de maio*” pelos vistos foi quando eu acabei, “*Passou a junta médica e recomecei a dar aulas. Foi gratificante. Mas só me apercebi quanto ao ler o trabalho do caderno da Sónia, ‘o regresso da professora’, ‘o regresso da professora batia de ansiedade no meu coração. Finalmente chegou o dia. Eu pressentia a alegria e a felicidade da professora. Quando a professora chegou enchemos de emoção e de felicidade o coração dela.*”

Cobrimo-la de beijos, rosas e presentes. A professora começou a dar a aula e eu vi pelo brilho dos olhos a emoção de nos estar a dar aulas novamente. A aula correu melhor do que nunca. Estávamos de novo com a professora a que eu tenho tanto carinho.”. Eu, como professora, fui muito amada, muito. Aqui vê-se também muito a ligação dos alunos.”

Pedagogias pessoais

“O médico achava que eu podia dar aulas uma vez ou assim, quando quisesse. Mas assim com horário ele achava que eu já não aguentava. Mas, portanto, continuei. Praticamente eu nunca deixei de dar aulas. Eu só acredito em pedagogias pessoais, quer dizer, as pessoas reagem à sua própria experiência, e têm que estar de acordo com aquilo que estão a fazer. Eu nunca dei só Literatura Popular ou prosa, ou poesia, ou mesmo Literatura. Eu dei Camões, dei Fernando Pessoa, dei quem me apeteceu. Dei Guimarães Rosa, dei Cecília Meireles, dei os autores que eu gostava. Uma vez eu fui à Holanda ver um meu amigo de quem eu era muito amiga, e lembro-me de ter comprado diapositivos de Vermeer, que era uma das minhas paixões. E lembro-me de estar a passar-lhes uns diapositivos de Vermeer, exatamente “A Leitora”, e eu tinha escrito no quadro o nascimento e a morte do pintor. E um dos alunos disse, “A professora não se enganou naquela data?”, e eu disse, “Olha, eu não sou boa em datas, mas fui à enciclopédia verificar a data, está certa”. Mas disse, “Porquê?”, e ele disse, “É porque aquela mulher não é uma rainha, está a ler uma carta, e a minha mãe é analfabeta.”. Estávamos em 1974, não é?”

“No último ano, no 8º ano, lia-se uma obra completa, mas eles tinham pouca escolha. Eu escolhi “O Cavaleiro da Dinamarca”, da Sophia de Mello Breyner. Era uma coisa que até sobre a qual eu tinha diapositivos e coisas boas... Mas a determinada altura, calhou-me uma das turmas do Colégio dos Órfãos. E é uma turma que nem se devia ter feito, mas fizeram, para fazer o jeito ao colégio, aqueles meninos eram todos do colégio dos órfãos. Ora, eu tinha alunos com 17 anos! E eu disse que não dava aqueles livros, aqueles livros adotados. Depois a uma das orientadoras de português em Lisboa eu disse, “Estes alunos reprovaram na terceira classe, quarta, reprovaram no quinto ano, etc., e têm dezassete anos! Não posso dar estas coisas”, “Mas a Luísa podia dar “As Minas de Salomão”, do Eça, que por acaso também fazia parte”, e eu disse, “Olhe, eu dava, se eu fosse racista, mas eu não sou racista. Aquela negra tem que morrer

porque o inglês não casava com ela, não é? Não dou, racismos também não dou”. “Então, o que é que a Luísa propõe?”, e eu disse, “Olhe, eu proponho “O Velho e o Mar”, do Hemingway, na tradução de Jorge Sena. É um bom autor português, é uma boa tradução e é uma coisa que lhes interessa, que é o valor da amizade, a solidão, a capacidade que as pessoas têm, apesar de tudo, de, numa situação má, se ultrapassarem”. E deixaram-me dar “O Velho e o Mar” do Hemingway. E eles aderiram, àquilo aderiram, agora às outras coisas... Também tem de se atender à idade, e tinham reprovado muitas vezes, eram alunos com dificuldades e além disso com problemas de solidão, porque a alguns as mães tinham-nos abandonado, ou os pais... De maneira que lá consegui isso. Eu não me posso queixar, dentro de certa medida fiz sempre aquilo que eu quis.”

Dizer não

“Eu nunca quis ser metodóloga, isso foi uma coisa que eu não quis, porque eu não sou obediente, sou muito desobediente, não sou nada atenta, nem veneradora, nem obrigada, de maneira que isso era impossível... Fui muitas vezes convidada para ir lá fora. Dei aulas no Luxemburgo, dei aulas nos Açores, no Faial, na Terceira, dei aulas em Macau... Fui convidada, quando foi para se fazerem as modificações das coisas de Timor, estive lá na altura da invasão. Não se fez nada, tivemos de vir, mas em todo o caso fez-se o trabalho. Agora também vou muito, mesmo à Universidade, quando se fizeram teses de doutoramento sobre a minha obra, tenho ido assim. Mas sempre com um espírito de grande liberdade. Quer dizer, mandada pelo Estado a fazer aquilo que eles querem, não. Realmente, para mim, dar aulas, ainda hoje é uma grande satisfação. Eu fazia as coisas com paixão. Muitos dos trabalhos que eu fiz com eles perderam-se, porque a experiência de ensino Veiga Simão obrigava a mandar para Lisboa os trabalhos e depois não vinha nada. Mas eu ainda tenho alguma coisa. Eram trabalhos com os quais eles ficavam, e além disso são trabalhos, alguns, sobre bons autores. Eu fazia em colaboração com a Educação Visual, porque eles tinham desenho. Por exemplo, faziam uma visita à Foz e depois faziam uma memória. Fizemos também marcas de livros, para marcar o livro que estávamos a ler, por exemplo, “O livro é um objeto mágico”, etc. Foram atividades concretas, usei muito o teatro, usei muito cinema, coisas que não estavam em voga. Usei muito também, claro, jornais, porque eles

escreviam para o jornal, e portanto, os alunos que saíram da minha mão, pelo menos, escreviam bem e sem erros.”

Estrada fora... “os meus amados”

Da família literária

“Eu fiz alguns livros para os alunos, para deixar. Não eram livros de aula, eu escrevi-os depois. E não eram os manuais. Eles tinham os manuais que estudavam em casa, que eu sou muito rigorosa na leitura, tinham que ler com os dentes cerrados para sair a voz bem, e portanto, estudavam. E se encontrassem um livro, alguma coisa que os interessasse, diziam que gostavam daquele texto e eu dava. Mas isso era depois de me explicarem porquê, por que gostavam, etc. Além disso, servia-lhes para eles treinarem a leitura. Escrevi dois livros baseada naquilo que eu fiz para os alunos, chamam-se *De mãos dadas, estrada fora...* Eu dei Irene Lisboa, Sá de Miranda, o Romanceiro, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Vitorino Nemésio, Bernardim Ribeiro, Luís de Camões, Fernando Pessoa, Aquilino Ribeiro... Portanto, esse era o primeiro volume, que foi agora publicado, sem imagens, o que é muito feio, mas as pessoas agora gostam de gastar pouco dinheiro com a literatura. Depois fiz um segundo volume com Sophia de Mello Breyner, António José da Silva, Tomás Figueiredo, Almeida Faria, Fernão Mendes Pinto, Baptista Bastos, Graciliano Ramos... Nicolau Tolentino, Jorge de Sena, Jorge Barbosa, Eugénio de Andrade, Cesário Verde, Alexandre O'Neill, Cabral de Melo Neto... Portanto, isto saía muito daquilo que era tradicional. A Cecília Meireles, o Sá de Miranda e o Camilo Pessanha... Porque o Camilo Pessanha e a Cecília vêm dos meus 12 anos, e nunca me desliguei, são os meus amados.”

“Depois ainda publiquei outros, que também já não têm gravuras, mas os autores eram: Teresa Rita, José Rodrigues Miguéis, Airas Nunes, Manuel Lopes, Herberto Helder, Fernão Lopes, José Régio, Francisco Manuel de Melo, Padre António Vieira, Cassiano Ricardo, Orlando da Costa, Noémia de Sousa, Reinaldo Ferreira, Luandino Vieira, Thiago de Mello, Miguel Torga. Portanto, de certa maneira cobria a língua portuguesa, nas várias latitudes. É extraordinário, neste país ninguém está interessado

por isto. Isto morreu aqui, mesmo. Depois escrevi um que também tem coisas muito interessantes, acho eu, mas eu sou suspeitíssima. Por exemplo, na página 106, dizia assim, *“Este quarto volume inédito foi escrito em 94 e 95, durante uma licença sabática. Passados anos, chegou a começar a ser impresso, e nessa altura actualizei os anos da resistência timorense na apresentação de Rui Cinatti. Mas o livro atrasou-se. Depois houve a proposta da Asa para a publicação das obras completas, que eu aceitei, e o livro regressou à gaveta. Entendi agora não lhe mexer mais e não o actualizar quanto à independência de Timor de todos conhecida, nem quanto às mortes de Vergílio Ferreira e de Craveirinha, já que não são autores para morrer mas para ficar como testemunhas vivas de um tempo conscientemente sofrido. E por outra razão ainda. Tornar os leitores conscientes. Talvez até algum se venha a tornar escritor e ficar a saber do tempo que um livro pode demorar a aparecer.”* E os autores eram: Florbela Espanca, António Aurélio Gonçalves, Camilo Pessanha, Vergílio Ferreira, João Rodrigues de Castelo Branco, Sá Carneiro, Almeida Garrett, José Craveirinha, Camilo Castelo Branco, Francisco José Tenreiro, Damião de Góis, Rui Cinatti, Agustina Bessa-Luís, Saúl Dias, Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade. Tenho aqui um arco muito grande. Não é simplesmente uma antologia. Cada autor tem uma introdução feita por mim, e chamo a atenção para certos aspetos. Por exemplo, uma cantiga muito conhecida e muito fácil, a “Cantiga Partindo-se”, que é esta “Senhora, partem tão tristes Meus olhos, por vós, meu bem, Que nunca tão tristes vistes Outros nenhuns por ninguém. Tão tristes, tão saudosos, Tão doentes da partida, Tão cansados, tão chorosos, Da morte mais desejosos Cem mil vezes que da vida. Partem tão tristes os tristes, Tão fora de esperar bem, Que nunca tão tristes vistes Outros nenhuns por ninguém”. Ninguém faz uma propaganda disto, isto nem a própria editora que acabou por editar, porque eles acham que agora ninguém lê isto.”

Faz andar a língua à roda

“Têm uma intenção didática, mas não só, de vida, de gosto estético... Na altura não havia muitos grandes autores para irem às aulas. Agora, eu dei sempre grandes autores. Mas às vezes não havia possibilidade de uma pessoa vir de Lisboa, as escolas não têm dinheiro. Eu própria que fui a muitas escolas nunca ganhei nada com isso! Dei ainda algumas partes d’ Os Lusíadas para os alunos verem, sobretudo, como ele cantou, ele próprio, a voz dele, a história de Portugal, a história da viagem, e a mitologia. Além

disso, a viagem começa depois de passado o cabo da Boa Esperança. As coisas não começam, digamos, ordenadamente. De maneira que eu fiz uma série de riscos no quadro, e aquelas linhas a passar, ficava tudo doido... Ele não foi ultrapassado pelo cinema na maneira de contar, não foi. E mesmo com poucas coisas, com o Adamastor, com o começo, com as queixas do canto 7º e do canto 10º, e a viagem a começar já depois do cabo da Boa Esperança, e a história de Portugal ser contada por várias personagens, etc., etc. Um homem que é capaz de pegar nessas pontas e não perder o fio à meada... são muitíssimos planos. Só dei sete ou oito, mas chegou para os alunos verem que era uma coisa realmente extraordinária. Eles só são capazes de contar uma história pelo princípio, meio e fim, e alguns alunos, já assim muito mais sabidos, são capazes de contar ao contrário, não sei se me faço entender, a partir do fim para o princípio. Alguns são capazes, depois de uma certa altura, de passar um adjetivo a substantivo, ou um substantivo a adjetivo, ou qualquer coisa, mas pouco mais são. De maneira que eu comecei pelas redondilhas. Aquela redondilha que é, “Saudade minha quando vos veria”, e que termina assim, “Nunca mais chega este quando vos veria”, a conjunção torna-se substantivo. Um riu como um maluco, “Ah, eu agora já gosto dele porque ele saber fazer andar a língua à roda”, escreveu o rapaz. Andar a língua à roda, é uma coisa difícil, mas... Era uma conjunção temporal que é substantivo, “nunca mais chega este quando vos veria”.

Respeitinho

“Então, eles ficaram com o seu respeitinho pelo Camões, que sabia fazer andar a língua à roda. Tínhamos também um teatro, por exemplo, “O teatro-estúdio A Palavra apresenta”, e depois, “As catástrofes e as Leis da Emoção, do Eça”, em que eles iam transformado em teatro as personagens, os diálogos, etc. Eles escreviam ainda muito pouco, mas ainda assim, e depois ilustravam. Cada um tinha um desenho... Tenho um ilustrado pelo próprio que o fez, que é hoje um escultor. Houve uma menina que ilustrou um desenho que eu considero lindíssimo. É um desenho feito sobre uma tragédia, digamos, o texto, que é muito pequenino, era de um aluno com dificuldades, mas que se chama “Um lugar mais calmo”... E então um aluno fez um texto em que aspira à serenidade. Era um texto trágico que dizia assim, “Um lugar mais calmo. Se eu fosse mais velho acho que poderia desistir dos estudos e arranjar um emprego e assim ajudar os meus pais a sustentarem-me a mim e aos meus irmãos. Talvez depois

pudéssemos por os meus irmãos a trabalhar e assim arranjar mais algum dinheiro e irmos viver para outro lugar, um lugar mais calmo. E então agora, já com algum dinheiro, num novo lugar mais calmo, pudéssemos ser felizes”. Havia um outro texto que é muito engraçado, porque foi ilustrado por um menino quando era meu aluno e ele hoje é escultor e pintor, chamava-se “O grande sonho”, que dizia, “Quando sonho acordado fixo um objeto. Sem dar conta, esse objeto desaparece como numa cena em que os panos se fecham e então eu vivo o grande sonho, e sonho que irei ser um pintor e pintarei maravilhas, visitarei museus por esse mundo fora sem parar. Julgo-me a voar e acompanhado do meu cavalete e da minha paleta na mão esquerda, os pincéis na mão direita, e voarei, voarei sempre a pintar sem parar, sem parar”. Portanto, eram coisas que tinham uma certa dignidade. Isso era uma coisa em que eu era muito rigorosa. As coisas tinham que ter dignidade.”

“A mulher que lê”

“Recebo muitas cartas dos alunos, estão sempre em contacto. Os pais deles matricularam-se nas minhas aulas quando eu, depois de já reformada, fiz umas aulas para adultos no Instituto António Ferreira Gomes, onde se matricularam os pais dos meus alunos. Eram aulas de Literatura. Eu li muito para os meus alunos, fazia uma sessão de leitura para eles. Portanto, eu despertei também para a literatura com o contacto com os alunos. Porque às vezes precisava de um texto para um exercício, e depois havia só aquelas coisas que eu não gostava, e eu escrevia. Fiquei sem os trabalhos deles mais importantes. Mas eram tudo coisas que se faziam ligadas a livros, ou sobre textos, ou sobre coisas deles pessoais, tudo para incitar à leitura. E quando eles me retratavam, eu era “a mulher que lê”.

Uma caverna debaixo da costela

A escritora de diários

“Eu não pensava em escrever, mas comecei a escrever páginas de diário. Porque eu tive uma tuberculose, logo quase quando casei, aos 20 anos. Eu nasci em 1927, a

tuberculose era uma coisa... Aliás, eu estou surda e estou com estes aparelhos, porque deram-me estreptomicina em excesso, era a única coisa que de certa maneira tratava a tuberculose. Tomei-a durante anos, a estreptomicina. Felizmente, quer dizer, de um lado perdi a audição, mas podia ter perdido a vista, que era pior, para mim. Bem, eles não tinham outra coisa, além disso a minha tuberculose... Eu tenho uma coisa muito má, mesmo assim tenho durado muito, não sei como. Mas eu não tenho sintomas, não tenho sintomatologia. Por exemplo, demoraram dois anos a descobrir a minha tuberculose. Porque não tinha temperatura, nem tosse, nem febre, mas sentia-me mal, mal, mal. E nessa altura não havia tomografias. E depois foi um médico de Lisboa que tinha sido diretor do Sanatório da Guarda, que descobriu e disse, “Bem, tem que ter qualquer coisa!, e nós vamos tirar umas radiografias em posições esquisitas”. Porque ele descobriu uma caverna debaixo de uma costela. Simplesmente, a caverna era fechada. E eu mesmo assim tive 4 filhas, mesmo com a tuberculose, durante parte desse período, e as meninas não foram afetadas, nenhuma foi vacinada contra a tuberculina, porque fizeram a coisa natural. Só simplesmente não dava de mamar. Mas, na verdade, depois disso é que eu fui dar aulas, e portanto comecei-me a interessar, com a tuberculose, pela literatura. Já tinha um bocado uma tendência, mas também não dava aulas nessa altura.”

“Tinha vinte e poucos anos quando comecei a tomar apontamentos, de tipo diário, mas não pensava publicar. Guardei essas coisas mas deixo passar muito tempo até publicar. Tenho uma carta do Saraiva, um grande amigo meu, que é muito engraçada, sobre o primeiro volume, *Na Água do Tempo*, quando foi publicado, e que dizia assim, “*O seu livro é uma obra-prima. E isto é dizer pouco e mal. É um livro materno em que se sentem as mãos a acariciar-nos. Há muito tempo que eu não lia um livro tão extraordinariamente atraente. Quem me dera de ser capaz de escrever assim.*” – Ele escreve muito melhor do que eu, mas enfim! – “*Mas ali senti como eu sou uma alma dura e seca, como uma pevide ao lado de uma braçada de crisântemos. Revi-me naquele espelho e conheci-me por contraste... E que sabedoria no uso das palavras, que invenção verbal...*”. O *Diário* esteve anos um bocado guardado e depois é que continuei.”

No meio de pintores

“A primeira coisa que eu publiquei foi um livro de contos ilustrado pelo Carlos Botelho, que se chama *Província*. Já tinha para aí trinta e tal anos quando publiquei, 32

ou qualquer coisa. Aliás eu só depois disso, aos 39 anos, com quase 40 é que fui dar aulas. Mas portanto, as primeiras coisas que eu escrevi foram de tipo diarístico, mas não publiquei, deixei-os ficar. Depois, publiquei o livro de contos. Eu tinha um amigo que sabia que eu escrevia, era um dos diretores do banco de Portugal, em Lisboa. Porque eu estudei em Lisboa, e casei em Lisboa, e ainda estive uns anos em Lisboa. E então ele disse, “Oh Luísa, tem que se publicar estas coisas”, e eu, “São três contos, quem é que vai publicar isso?, com um prefácio e assim, ninguém publica isso!”, e ele, “Vou pedir ao Botelho”, que ele era amigo do Botelho, “que faça os desenhos”. E o Botelho fez, foi muito generoso, é um homem que eu adorei conhecer, o pintor. E ele fez sete desenhos para esses três contos. Aliás, todos os quadros que eu tenho estão todos ligados à minha escrita, em grande parte. A maior parte das coisas são os originais do Jorge para o meu romance *O Planeta desconhecido e romance da que fui antes de mim*. Mas agora não querem publicar com as gravuras. Não querem, é claro, é caro, e eles não querem. O primeiro volume do *De mãos dadas, Estrada fora*, quando foi publicado, era muito bonito, eram todos muito bonitos.”

Escrever «diretamente» para crianças

“Às vezes escrevia histórias de fadas. Eram histórias de fadas para as bonecas, e depois ilustrava-as, com desenhos. Mas nunca pensei assim escrever. Depois, com a minha tuberculose, não podia ter contacto com pessoas, estava muito tempo sozinha. Também não podia ler, o médico não me deixava ler, tinha que fazer um repouso sem ler. Quer dizer, depois deixava-me ler, mas tinha que fazer um repouso sem ler e tudo isso contribuiu para eu começar a escrever. Mas foi o *Diário*. Eu só comecei a escrever para crianças quando fui dar aulas. Os meus primeiros contos eram para gente adulta, e nunca cheguei a pensar – eu sou muito pessimista – que era capaz de escrever para crianças. Mas depois, com aqueles textos, sobretudo quando estive no estágio, com aqueles textos maluquinhos sobre as vindimas e as estradas e a D. Filipa de Vilhena a armar os filhos cavaleiros, e o D. Afonso Henriques a conquistar Santarém, e depois eram os benefícios do Estado Novo, etc., etc., eu realmente comecei a escrever para eles. Foi o *Teatrinho do Romão*, e depois as *Robertices*. Depois comecei a fazer a primeira antologia, é aquela que está assim mais bonita, porque eu queria-lhes dar logo isso. Eu lembro-me muito bem de uma vez, eu nessa altura ainda estava a dar História, em que disse aos alunos, “Olhem, amanhã, depois, é feriado, porque é o dia de Camões,

de Portugal. Imaginem que o país é representado por um poeta, devemos ser dos poucos países que são representados por um poeta na Europa, porque normalmente são santos, ou são guerreiros, ou são reis, nós somos representados por um poeta.”. E um dos meninos disse assim, “Oh, o meu irmão diz que ele é um chato!”, o irmão dele andava no liceu, e com certeza que sabia dividir orações n’ Os Lusíadas. Eu lembro-me do próprio horror que eu tive com Os Lusíadas. Eu nem li o canto 9º quando era aluna, porque eu já estava farta daquela chumbada, só me converti depois. Mas percebi o menino, de maneira que disse, “Está bem, então eu depois dou uma coisa qualquer também sobre o Camões”, e disse, “Vocês vão fazer uma frase sobre uma menina que tenha uns olhos verdes”. As frases eram assim, “Eu conheço uma menina que tem uns olhos verdes como umas azeitoninhas”, “Eu conheço uma menina que tem uns olhos verdes que parecem uma alface”, “Eu conheço uma menina que tem uns olhos verdes como uma pedra preciosa”, porque eles não sabiam o nome da esmeralda, etc., etc. E eu disse, “Está bem. Então já viram o que fizeram? Então agora eu vou ler Camões”, e li, “*Os olhos verdes Se Helena apartar do campo seus olhos nascerão abrolhos*”, “*gado que pasceis sabeis que a deveis aos olhos de Helena Se isto faz nos montes, que fará nas vidas? Trá-las suspendidas como ervas em molhos na luz dos seus olhos. De cada pestana uma alma lhe pende...*”. “Ohhh...”, ficou tudo pasmado.”

“Não faço concessões de coisas assim fáceis para as crianças. É uma linguagem mais acessível, mas eu faço a mesma literatura. Por exemplo, *O Príncipe Que Guardava Ovelhas* foi o primeiro livro que eu escrevi para crianças. É uma coisa muito simples sobre um pastorzinho. Mas, mais tarde, quando aquilo for lido por um pai com cabeça sabe que aquilo vai dar às histórias de fadas, às princesas, a um desejo pelo feminino, como o Tristão e Isolda, que aliás foi um livro que me influenciou imenso.”

O Recolher do 13 – Da infância e da província

O governo da casa

“A minha mãe era professora primária. E às vezes ia para fora. Eu, por exemplo, fiquei a governar a casa desde os meus 12 anos. Bem sei que tinha a ama do pai. O meu

pai trabalhava em Portugal, trabalhava no Banco de Portugal, trabalhava na cidade, mas a minha mãe estava fora. De maneira que eu tinha a responsabilidade da casa, de certa maneira. E portanto, as pessoas nessa altura eram, apesar de tudo, mais responsáveis, apelava-se mais à responsabilidade. Agora deixa-se as pessoas fazer muita coisa. As crianças não se deitavam como agora. Nós tínhamos o recolher do 13, um regimento em Vila Real, que era o regimento principal. Tínhamos um quartel militar especial, o 13, tocava às 9 horas e às 9 horas estava-se na cama, não havia a história de... a não ser no Natal. E mesmo assim íamo-nos deitar antes, senão depois não havia prendas. Também só se davam presentes às crianças nesse tempo. Mas era outro tipo de educação, havia outro tipo de responsabilidade, as pessoas eram exigentes. Até aos 7 anos as pessoas não iam para a escola, não havia infantários. Estavam ali naquele mimo da família. Mas havia ordem, havia horas de ir para a cama, havia horas de comer, não se podia fazer assim qualquer coisa. Eu acho que isso também me marcou. Porque às vezes os alunos diziam, “Não se zangue, não se zangue”. Se eu me zangasse, eles ficavam muito tristes, mas eu não me zangava.”

Da província

“Fiz a minha instrução primária em Trás-os-Montes e o 7º ano também em Trás-os-Montes. Eu nasci em Vila Real de Trás-os-Montes, que era capital de distrito e capital de província. E tinha liceu até ao 7º ano. Havia escolas primárias, havia escolas técnicas, escola industrial, e havia uma escola de formação de professores primários. De maneira que havia muitos encontros de várias coisas, até porque era o único liceu. Só Bragança é que também tinha 7^{os} anos e Vila Real, de maneira que vinha muita gente da Régua e de outros lados fazer o 7º ano. E depois, é claro, com a minha teimosia... Aqui no Porto não havia História e Filosofia, não havia faculdade, mas o meu pai queria que eu fosse para Coimbra e eu disse, “Um sítio onde há praxe? Nem pensar, nem pensar!”, e disse, “Vou já direta para Lisboa!”. E o meu pai disse, “Mas Lisboa é mais caro”, e eu disse, “Posso ir em terceira classe!”, não houve problema... Não foi um desgosto, ninguém estava assim muito interessado.”

“Não sabe rigorosamente nada”

“Não foi com a minha mãe que eu aprendi a escrever. Eu fui para um colégio, porque eu tinha tido um tifo aos 6 anos, muito grave, e meteram-me num colégio. Os médicos não aconselhavam muito ir para as aldeias perdidas e depois apanhar doenças. No colégio escrevia-se, só que eram aquelas orações, coisas religiosas, assim uns textinhos maluquinhos, e a minha mãe também não achava aquilo bem para me preparar. Um dia fez-me um exame e disse, “Esta menina não sabe rigorosamente nada, não está preparada para ir para o liceu, vai já para uma escola primária”, onde a minha mãe também tinha uma professora amiga, boa, e que me preparou. Quando fui para a escola, era uma escola primária, já escrevia. Mas, por acaso, era uma escola muito pobre, uma desgraça. Mas tinha uma boa professora, a minha mãe tinha confiança, e depois entrei para o liceu e fiz lá o 7º ano. A biblioteca do liceu era bastante boa. Eu, claro, não domino, por exemplo, o inglês. Eu sempre fui má a línguas. Mas domino muito bem o espanhol, o galego e o francês. Brecht e as coisas que havia de teatro, eu li em francês. Os americanos também tinham essas coisas e eu li, mas li depois.”

O estilo cria o gosto

“Eu tive alguns bons professores. O Óscar Lopes foi meu professor. E tive um professor de História, também muitíssimo bom. Mas as pessoas às vezes faziam coisas ridículas, porque houve coisas que me desinteressaram. Eu lembro-me do ódio que eu tinha aos *Lusíadas* quando andava no liceu, nem li o canto 9º que estava proibido, que eles avisavam que não se podia ler o canto 9º, mas eu nem li, porque eu estava tão chateada, atrás do sujeito e das estrofes, porque dividiam-se as orações n’ *Os Lusíadas* com poesia, era mesmo matar o gosto. Mas eu depois ultrapassei isso e o Camões, eu achei uma maravilha. Mas ultrapassei já depois, ultrapassei muito depois. No nosso tempo o ensino também era um bocado rígido e chato. No 7º ano a coisa foi melhor, porque tinha o Óscar Lopes a Literatura. Mas eu considero o Saraiva superior. O Saraiva foi a pessoa que mais me influenciou. Porque eu depois fui para Lisboa e conheci as coisas dele. Realmente foi a pessoa que mais me influenciou. Porque ele também era uma pessoa que não dava as coisas por feitas, que pensava numa coisa mas depois aquilo também podia ser outra e podia-se fazer de outra maneira, era uma pessoa

muito especial para interpretação. Ele nesse aspeto influenciou-me muito. Ele esteve muito tempo no exílio, algumas cartas perderam-se. Mas a minha relação com ele era muito engraçada. Eu acho que ele é um escritor espantoso. Como ensaísta é único, a gente lê com um prazer espantoso. O Saraiva tem uma coisa para mim espantosa, que é o estilo. O estilo dele é aliciante, mete as pessoas dentro daquilo que escreve. Não tem uma escrita didática, tem uma escrita apaixonante, arpoante. Eu aliás escrevi, exatamente no Diário, uma coisa sobre ele, quando foram os 70 anos e que eu fui à faculdade festejá-lo. E mesmo por aqui se vê que estávamos muito ligados. Há uma coisa que eu tenho escrita dele, de um livro dele, que é isto, *“Minha amiga, este livro, onde se contam horrores e se fala da maldade de que são capazes os Homens organizados em sociedade, não é dos que mais podem interessar aos seus olhos. Ofereço-lhe este exemplar lembrando-me da ajuda que me deu”* – e isto... é mentira, que ajuda podia eu ter dado?, mas enfim – *“...materialmente na preparação dele e sobretudo na que me tem dado sempre com o seu apoio e a sua confiança”*.

O Deslumbramento da Palavra

A Ver-o-Mar

“Vivi sempre entre Vila Real, Porto, Lisboa e A Ver-o-Mar. Vivi muito em A Ver-o-Mar, para aí 30 anos, mais ou menos. Para mim, foi um corte muito grande, ter que vender a casa. Não vivi lá, mas ia lá na Páscoa, ia lá nas férias grandes. Na altura eu estava no Porto a dar aulas. Mas agora, também, não é a mesma coisa. Acabou a pesca do sargação, aquilo já não é uma praia... de trabalho. A última vez que eu fui lá, que eles me pediram para eu ir, eu disse, “Eu vou, mas só se for à noite, para não poder ver o mar e aquelas coisas”, mexe muito comigo. Eu digo, as minhas universidades foram as mulheres de A Ver-o-Mar. E dei sempre, preferencialmente literatura, ou literatura popular, até para verem o machismo português, porque as mulheres de A Ver-o-Mar e o machismo... Na tradição popular, por exemplo, há esta coisa espantosa. É que a mulher nem vem da costela de Adão, como diz uma das versões, porque há duas, na Bíblia, uma em que os dois são criados ao mesmo tempo por Deus e outra em que sai a mulher

da costela. Mas, na tradição portuguesa, a mulher não sai da costela de Adão, sai do rabo do cão, é muito pior. E eu dei sempre isso para eles terem a noção desse machismo. E esta coisa, do abate das mulheres, é uma coisa realmente, é horrível... Eu também escrevi isso no último *Diário*, tem uma parte sobre isso.”

Saudades “da que fui”

“Aprendi muito com as mulheres de A Ver-o-Mar, porque tinham uma criatividade muito engraçada, de criação de palavras. “Mau tempo” em A Ver-o-Mar diz-se, “Está um tempo iscarote”, que é Judas. Tinha uma criatividade espantosa. Quer dizer, o povo tem uma maneira de criar palavras... “Oh senhora, vai para dentro, que estás aqui a fazer? “Está a friar”, fazem o verbo logo a partir do substantivo, está a “friar”. “Oh senhora, que estás tu a ninhar aí no telhado?”, a “fazer ninho”. Mas tenho muitas saudades. Eu aliás tive sempre desde a infância uma ideia de guardar palavras. De vez em quando achava imensa graça. Ainda me lembro uma vez de ver uma rapariga a correr e a dizer, “Oh senhora, oh senhora, venha acudir ao leite que se está a asseivar!”, estar a sair-lhe a seiva, estava a verter por fora, muito engraçado. Nunca me esqueci dessa palavra, achava muita graça guardar palavras. E às vezes escrevia.”

O resto não interessa

“Se eu ainda continuar a escrever, é possível que ainda apareçam algumas páginas de algum diário, deve aparecer agora uma página, agora na Revista Colóquio. E então... é um dia dos dias sem amanhã. O terceiro diário chama-se *Os Dias sem Amanhã*. Mas eu não sei se o chego a escrever. Porque o que eu estou a escrever agora, e que estou a acabar, é uma coisa que se chama “A leitura e a multiplicação da vida”, a diferença grande entre a linguagem jornalística, que não faz multiplicar a vida, ou a linguagem mesmo técnica, ou popular, de todos os dias, e a linguagem literária, é isso que eu estou a fazer. Eu vou fazer dois exemplos em prosa, e dois exemplos em poesia. E vou fazer com autores que eu gosto, com a Cecília Meireles, o Guimarães Rosa, o Cassiano Ricardo, porque é uma coisa menos conhecida, e depois tem outras coisas com autores portugueses, o Eça, etc. E depois tem uma série de coisas que eu fiz e que não foram publicadas, por exemplo, trabalhos que eu fiz para os alunos, uma conferência

que eu fiz em Macau, e que nunca foi publicada sobre Camilo Pessanha, e em que faço uma comparação com o Pessoa, etc. Portanto, vou editar isso. As pessoas acham que os escritores são difíceis, aquele é chato, o outro é deprimente, enfim... E eu estou a fazer o livro para verem bem a diferença entre o informativo e o literário. Que só o literário é que multiplica a vida, o resto é para esquecer. Como aliás nós vemos todos os dias pelas notícias, morre este, morre aquele, morre aqueloutro, é aos milhares. E as pessoas não sentem, estão-se a indiferentizar. Mas ainda me falta fazer, ainda não acabei.”

Jorge Velhote:

Retorno ao “subterrâneo literário”

“(…) Li numa notícia que o Paul McCartney tem um novo disco fantástico em que as letras são feitas a partir da existência de livros de poesia que tinha no estúdio e que iam buscando, iam raptando dos textos pequenos versos ou grandes versos e iam entroncando aquilo uns nos outros. Fiz uma coisa dessas. Eu penso que toda a gente deve fazer isso: a partir de um dado texto nasce um outro texto, ou renasce um texto qualquer. E ao dizer assim, a poesia parece que é um contínuo que existe, que nós vamos tocando e tentando-o fazer continuar. Eu passo sempre a vida a contar histórias dentro da minha cabeça, a fazer romances, e eu não sou um romancista, nunca tentei. Mas creio que se o fizesse, talvez uns pequenos contos ou umas novelas... Eu escrevi há uns tempos atrás um conto a pedido, uma encomenda, a pedido de um amigo, que teve alguma piada, suponho, apesar de ter dado uma celeuma na zona onde a coisa foi publicada. Porque as pessoas sentiram-se um pouco mal tratadas, mas eu não estava a tratar nada mal, só estava a reproduzir, romanceando, um facto histórico, a prisão das prostitutas em 1902 ou 03 na zona de Penafiel. Mais nada, está registado. Só que romanceei a coisa.”

Uma espécie de xamã

Entre o peso de duas escolas

“Por estranho que pareça, e isto é muito compulsivo, eu lembro-me de começar a ir para a escola primária por volta dos 3 anos. Eu entre os 3 e os 6 anos frequentei a escola. Num formato absolutamente distinto daquele que é o clássico, que é o horário formatado do aluno. Frequentava a escola diariamente, praticamente todos os dias. Eu comecei a ir para a escola primária porque acompanhava a minha tia-avó, sentava-me ao lado dela, na secretária dela, era professora primária. E eu lembro-me perfeitamente de aos 4 anos já ler e escrever. Aliás, eu não acompanhava os meninos da escola, porque aos 4 anos era como se eu já tivesse muitos anos de escola. A minha tia-avó era professora, e a minha mãe, por ambição pessoal, procurou sempre querer evoluir na aquisição de conhecimentos, e fez sempre com que nós – eu digo nós, porque era eu e o meu irmão – começássemos a frequentar muito cedo aquilo que se chamavam as amas e as escolas. Aquilo tinha um nome especial, agora não me lembro. Eram umas pessoas que ensinavam as pessoas a ler e a escrever em casa. Esse ciclo de aprendizagem, não formatado, foi o que me trouxe, de facto, aquilo que, depois, me voltou a reformatar no sentido da 1ª, 2ª, 3ª classe, etc. Mas o mais engraçado do meu ponto de vista, é que o modelo de aprendizagem, anterior à escola, tem muito a ver se calhar com aquilo que eu hoje penso. Ou seja, a não obrigatoriedade compulsiva, o não formatado, etc. Havia um destino, era ir para a escola, aos 6 anos, ou aos 7, dependia da data de nascimento. Mas a realidade é que eu aprendi muitas coisas, conhecimentos e informação, de um modo muito polivalente. Eu tive muita sorte, porque perto das minhas casas onde eu morei eu tive sempre duas escolas. Tanto que eu, quando morava na Lousã, e ia para a escola propriamente dita, e quando morei um tempo em Vila Nova de Gaia, havia também lá uma escolinha perto de minha casa, e eu ia. E quando finalmente viemos morar para o Porto, perto de minha casa havia também uma escolinha como essas. E nesta última ainda era mais engraçado, porque em baixo era uma confeitaria. E nós frequentávamos essas escolas, ou seja, antes da escola obrigatória.”

“Eu aprendi a ler e a escrever em casa, até por causa do meu pai, e dos meus tios, e da minha mãe, fundamentalmente. Porque a minha mãe era muito ambiciosa em termos de querer conhecer, e essas coisas. E depois, como aquele conhecimento não tinha o destino do exame da 1ª classe, da 2ª classe, eu era tipo esponja. Sabia ler, sabia

fazer as contas todas, como se andasse na 2ª, ou na 3ª ou na 4ª classe! Eu lia exatamente como lia, se calhar, no final da 4ª classe. Fazia isso todos os dias!, todos os dias eu ia para a escola. Tinha a sorte de ser uma escola diferente, uma escola, se calhar, muito próxima daquilo que o Agostinho da Silva diz que é a escola não formal, em que as pessoas, que eram as professoras, as mestras, ensinavam. E era uma autoridade de conhecimento, eram pessoas que transferiam informações, conhecimento e ensinavam. E eu via aquilo, de certa maneira, de um lado lúdico, e era tão lúdico que, comparativamente com os outros rapazes e raparigas, vizinhos, primos e familiares, eu era uma espécie de xamã, quer dizer, sabia coisas que ninguém sabia! Eu e o meu irmão, porque andámos desde cedo nessas escolas, nós sabíamos muito mais, líamos livros. Eu lia livros, podia não perceber muito do que lia, ler um Eça de Queirós aos 6 anos? Lia, e ainda por cima em edições brasileiras. Eu lia as edições brasileiras, porque a minha avó era brasileira. Às vezes dou por mim a falar com sotaque... Eu falo muito com gerúndio, e isso tem a ver com a ideia de passar do tempo, de fazer desenrolar o tempo, mas não escrevo com gerúndio. Nós criamos certos hábitos por causa das telenovelas, uma reação às telenovelas. Mas antes disso, antes de ver telenovelas, eu escrevia com gerúndio.”

Gozando

“Quando vou para a escola primária a sério, a escola oficial, aos 6 anos de idade, o primeiro dia de escola primária é horroroso para mim, porque a professora achou que eu me estava a portar mal. Lembro-me perfeitamente que no primeiro dia de aulas, para aí uma meia hora depois de estar lá, a professora pensou que eu me estava a portar mal, e estava certamente, estava a inquirir aquilo tudo. A professora chamou-me e deu-me seis reguadas, três em cada mão, foi horrível, doeu-me que me farta. Logo no primeiro dia. Foi uma coisa espantosa. A minha mãe ia à escola no dia seguinte, porque achava que não estava a perceber por eu ter apanhado três bolos em cada mão, e foi lá à escola falar. A professora não entendeu nada do que lhe dizia que eu estava a ler, a professora julgou que eu estava a gozar com ela, e a minha mãe foi lá à escola dizer-lhe que eu sabia ler e escrever e contar a história. E a professora ficou um bocado apreensiva e entretanto mandou-me ler. E eu li, li normalmente como se andasse na 3ª classe ou na 4ª classe.”

“As minhas redações eram, acho eu, bem escritas, porque eram baseadas naquilo que eu já lia. Eram sempre lidas na escola. As pessoas ouviam aquilo com alguma piada, porque exibiam ali uma coisa que eram as brincadeiras de toda a gente que é miúdo. Pediam-me a mim para ler. E eu lia. Às vezes eram as pessoas que liam, e diziam, “a melhor redação da turma é...”, era sempre a minha, ou coisa que o valha! Onde eu fiquei sempre muito próximo da literatura. Para mim, a literatura era contar histórias, no fundo era uma linguagem, era contar hoje o que aconteceu comigo, pelo lado da poesia, uma linguagem muito específica. Mas quando fui para o Liceu, eu começo a escrever nas redações e nos testes coisas com muitas páginas, aquilo não eram pequenas redações, eram grandes redações, à Eça, à Camilo, à Ramalho Ortigão. Com as seletas literárias que se usavam na altura éramos obrigados a ler os autores todos, incluindo o Camões. Eu nunca tive aquelas coisas que toda a gente teve contra o Camões, eu nunca tive nada disso, li sempre muito bem, gostei muito daquilo, e da restante área literária e da poesia do Camões. *Os Lusíadas* era para mim uma coisa interessante, até era divertido, encontrava facilmente o prazer que lá estava. Eu hoje leio, mas apesar de ler muito, há coisas que eu não leio e devia voltar a ler, *Os Irmãos Karamazov*, o Eça, etc. Até porque eu comecei a ler essa gente toda aos 13, 14 anos, ou ainda mais cedo. As professoras ficavam surpreendidas e não me podiam acusar de nada porque eu tinha feito aquilo ali na aula, quer dizer, não me podiam acusar de cópia, nem de *copy-past*, porque na altura não havia. Eu escrevia aquilo sem erros ortográficos, tudo muito bem pontuado, tudo muito bem feito. Eu tinha vaidade na minha letra.”

Redator

“O meu pai tinha uma letra fantástica, a letra mais bonita que eu já vi até hoje. Escrevia perfeitamente legível. Porque eu tinha em casa um exemplo do que era escrever, eu via o meu pai a escrever e lia e conseguia ler. O meu pai tinha uma letra muito certinha que é igual à minha hoje. Eu lia ao contrário. Ele estava de um lado a escrever os textos lá para o jornal, as reportagens, e eu do outro lado lia perfeitamente, e eu acabava por escrever... Foi uma aprendizagem informal, eu observava aquilo, aquela coisa da escrita, era uma coisa muito engraçada. Ver o meu pai a escrever era para mim uma delícia, fundamentalmente porque ele escrevia numa posição física, e ao mesmo tempo estética, muito interessante. O meu pai olhava para as minhas redações e avaliava

aquilo bem avaliado e dizia, “Eh pá, isto está bem”, aquelas coisas, “está impecável...”. Até porque eu via o meu pai a escrever para os jornais, porque o meu pai, para além da profissão que tinha, era também jornalista. E o meu pai lia aquelas coisas e achava sempre muita piada, achava que era bom. Eu dava sempre zero erros ortográficos, nenhuma falta, nunca dava um erro ortográfico, e quando dava normalmente era por distração. Hoje é diferente. Hoje o Alzheimer já me leva a andar sempre a trocar os “pers” e os “pres”, os “prefixos” e os “perfixos”, essas coisas todas. E muitas vezes pergunto. Quando tenho dúvidas pergunto imediatamente, e às vezes a quem está perto de mim. As pessoas ficam muito admiradas por eu fazer essa pergunta, e eu acho que a devo fazer. Não é para por em causa o conhecimento dos outros, é porque não sei! Os outros achavam que eu devia saber. Viam que eu escrevia, que escrevia bem, e que era capaz de lhes melhorar as notas, ou coisa que o valha, e fazia-lhes as redações na escola. Escrevia para os outros e fazia-lhes redações, e eram sempre brilhantes, diziam. Diziam que eram sempre diferentes, e eram redações muito bem feitas. Ainda hoje eu escrevo com extrema pontuação, com estrutura, uso imensos travessões, etc., já fazia isso aos 14, 15, 16 anos, era a organização total das coisas. E eu acho que deve ser assim, eu usava sempre o dicionário ao lado, é para ser usado, tudo, várias gramáticas, tudo. Se está lá, é para usar. Está aí, usa-se, quando não se usa é porque não se quer! Mas as melhores redações nos testes eram as minhas, era incontornável. Para mim, era chocante como é que havia sempre tão bons alunos a isto e aquilo e não escreviam tão bem.”

Brilhos e brilhos – da escola e das ruturas

Uma prática “muito cavalgante”

“Com a escola eu descubro que há outros a fazerem a mesma coisa que eu, e se calhar a fazerem tão bem ou melhor do que eu. Descubro que o mundo é de certa maneira competitivo. Houve uma forma de crescimento brusco, porque é sempre muito cavalgante, é tudo muito mais obrigatório, há os compromissos, tem que se fazer ditados, tem que se responder a perguntas, tem que se fazer isto e aquilo, etc. Logicamente que isso cria uma dimensão do mundo diferente, abre-nos para um mundo em que, independentemente das idades, do que seja, o mundo é visto já com uma

capacidade diferente, exige outras capacidades, capacidades para se ser melhor do que o outro, digamos assim, no sentido de fazer bem, de fazer diferente, de fazer melhor. Pode-se dar erros, só que só podemos dar dois!, os outros dão quatro, ou cinco... E não depende do estatuto social, não é nada disso. Entre a escola e os 12 anos, no meu caso concreto, há ali uma idade que me transforma, isso tenho que reconhecer, transforma-me em termos de ciclo social. É quando eu aprendo algo que não é normal aprender-se, que é uma grande revolução em termos do país. Não era norma, digamos assim. É quando eu chego aos 10 anos e torno-me jogador de uma modalidade desportiva. Entre os 10 e os 12 anos aprendo basquetebol. Isso dá-me um modelo de aquisição comportamental e de conhecimentos que são cumulativos e coincidentes com o resto da minha vida. Ou seja, é possível aprender muitas coisas ao mesmo tempo. Das outras coisas, ciências, geografia, ditado, matemática, daquelas coisas todas, há um outro lado do mundo que se desbloqueia, que é quando eu passo a ter uma inserção de grupo e de dinâmica de grupo, na qual as apetências e as qualidades são decorrentes das capacidades de sermos hábeis, fisicamente capazes, capazes de estar em grupo, e de fazer competição. Mas é uma competição ainda muito imberbe. Porque estou a falar em 1964, é quando começa em Portugal a fazer-se uma coisa que hoje parece banal, mas naquele ano não era. A primeira escola desportiva que existe em Portugal é o minibasquete, antes disso não havia nada. Havia o futebol, isso era o tradicional. De resto, não havia nada.”

Ato de contrição

“Eu vivi num tempo que era complicado, vivi no tempo do padre Mariano... Fui expulso duas vezes do liceu por motivos políticos. Eu faço o quinto e o sétimo ano em dois anos seguidos, e o sétimo ano que se faz em dois anos eu fiz num. Mas no ano anterior, quando fiz o quinto ano, saio do liceu. Sou expulso do liceu e vou para o colégio, aos 16, 18 anos. E nesse ano faço o quinto e no ano seguinte faço o sétimo, com boas notas! Eu era um tipo que frequentava a igreja, era acólito numa igreja, rompi com a igreja, rompi com a religião, ao ponto de essa decisão implicar, na altura, problemas complexos dentro do próprio liceu. Eu estava ligado a organizações religiosas e era, de certa maneira, alguém que liderava processos, que cativava pessoas. Não no sentido de ter um discurso religioso, que muitas vezes tenho nos meus textos,

quando quero. Eu tenho autênticas orações quando escrevo, eu tenho uma certa escrita que às vezes eu considero como uma escrita bíblica, de fazer paráfrase. Mas não tem nada a ver com isso. Eu naquela altura eu tinha uma rotina, tinha compromissos com essa área e depois rompi com a igreja, com a igreja católica, por motivos muito objetivos, com ruturas mesmo físicas, ou seja, “eu saio daqui por causa disto”, está lá escrito, e sabe-se porquê, ponho em causa! O padre Mariano fazia parte de uma certa entourage de pessoas que tinham uma posição, de esquerda dentro da igreja. E aos 16 anos, eu, no liceu, por causa do padre Mariano, quando ele vai obrigatoriamente impelido para a Guiné, como padre capelão, eu rompo outra vez com muita violência dentro do liceu. Mas rompo de tal maneira, ao ponto de roubar uma bandeira portuguesa e cortar a bandeira aos bocados. E sou obrigado a sair do liceu, sou expulso. Mas há também um momento nisto tudo em que há uma descoberta enorme, de tudo e de mais alguma coisa, e de uma determinada e determinante irreverência. Isso, para mim, é objetivamente dimensionado. Tem a ver até com a descoberta dos prazeres, dos amores, dos afetos, do saber estar, das decisões. Nessa altura, tenho sempre comportamentos muito estranhos, muito sociais, digamos assim, ao contrário dos adolescentes da minha idade. Um amigo meu na altura, que é negro, hoje é professor de matemática numa universidade da Suécia, foi a primeira pessoa do meu ciclo de amigos que saiu de Portugal porque tinha que o fazer, porque estava a ser perseguido, e que jogava basquetebol comigo. Só que eu nunca reagi muito bem a injustiças. Eu sempre fui um gajo contestatário, eu sempre andei envolvido em coisas complicadas, e depois quando fui para Coimbra também. Isso baliza muito. Mesmo que uma pessoa não pudesse saber até que ponto aquilo seria profundo ou não, no sentido de “como é que isto aprofunda a vida das pessoas”, na realidade, aquilo que uma pessoa fazia, dizia e os compromissos que fez e as coisas que assumiu, dimensiona também para a vida futura, não só nos modos de estar comportamentais, pessoais, sociais, mas em termos até do próprio modo de sofrimento de tudo isto, no sentido mais emocional, cognitivo, social e imaginário, e ao mesmo tempo racional. Para mim começa-se a formar uma maneira de “eu vou ser este”, “isto determina-me”, mas não é predeterminação, isso para mim não existe. É, “isto vai fazer com que eu não me esqueça disto”, “eu vou ser assim”, “eu nunca me vou esquecer daquilo que implica comigo...”. Se calhar, na verdade, tudo isto é muito católico, no sentido da penalização, do ato de contrição. Há aí uma barreira, digamos assim, de permanentes ultrapassagens. São pequenas barreiras, ou grandes barreiras, não

interessa a dimensão, mas são coisas para ser ultrapassadas até a uma certa idade, até aos 18 anos.”

Casas de infância

A rua

“Eu morei numa rua do Porto durante 15 anos. Essa rua era a rua de entrada na cidade do Porto, e durante muitos anos a rua teve árvores. Da janela da minha casa – eu tenho isso num poema – tocava-se nas árvores, nas pinhas, as pinhas tocavam nas vidraças. Então nós brincávamos na rua. Jogávamos na rua fazendo dos bueiros balizas, fazíamos dos portões grandes balizas, e jogávamos à mão, à casquinha, etc. Eu inventava guiadores de bicicleta, punha fitas de muitas cores e fio de embrulhar, e depois fazíamos corridas de ciclismo à volta do quarteirão. Tínhamos uns campos de futebol pequeninos com pregos e jogávamos com uma mola, batíamos a mola de madeira na esfera, brincávamos nas ruas. Invadíamos as casas que estavam desabitadas. De vez em quando, a partir de uma certa hora da noite, ou do dia, melhor dizendo, porque dependia da época do ano e da luz, ouvia-se as mães a chamar, “Ó este, ó aquele! Venham cá, ó Jorge, ó Manel, ó António, ó Xico”, “Venham para casa, olha o teu pai que vem aí!”, e claro lá começavam a ir para casa. Lembro-me perfeitamente, muitas vezes chegávamos a casa todos sujos, de andarmos a brincar nas ruas, de trepar às árvores. Porque havia muitas casas desabitadas, em ruínas. Eu fui viver para aquela rua em 1959, 60, tinha 5 anos quando fui viver para aquela rua. Íamos à escola de manhã, e à tarde brincávamos. Uma vez naquela rua caiu um raio e destruiu umas ilhas que lá havia. Isto aconteceu para aí em mil novecentos e quarenta e tal, uma ilha que hoje é uma clínica de fisioterapia. Essa rua dava da Rua de Camões para a Rua de S. Brás, e destruiu tudo, caiu tudo. Nessa rua havia uma coisa chamada Fotal, que fazia encomendas e peças de metal, e tudo o que sobrava. Os tipos na altura, nada ecologicamente, despejavam ali. E nós, miúdos, entre os 6 e os 10 anos, descobrimos que aquilo valia dinheiro. Então passávamos muitas vezes o tempo inteiro a esgravatar no lixo, lixo industrial, e ficávamos todos sujos, da cabeça aos pés, com o corpo sujo. O

pó era de tal maneira que se infiltrava na roupa, nas cuecas, ficávamos todos sujos. Nós pegávamos naquilo e depois íamos vender ao Sr. Costa. O Sr. Costa era o pai do Fábio, e o pai do Fábio, o Sr. Costa, tinha uma mercearia que era a nossa mercearia, até ficava em frente de minha casa, e comprava-nos todo o metal possível e imaginável e ganhava muito dinheiro com aquilo. Ganhou muito dinheiro por aquela tralha toda, porque nós depois também lhe dávamos cobre, chumbo, tudo. Passávamos o nosso tempo a fazer estas coisas, que aparentemente nós até não víamos mal. Mas era uma maneira, se calhar intuitiva, de no fundo descobrirmos como é que é isto do dinheiro, ou esta aproximação ao negócio, ao ganhar dinheiro, ao usar o que está disponível para ganhar dinheiro. Era uma coisa absurda, nós íamos quase, dia sim, dia sim, dia sim, dia não. Nós sabíamos que eles deitavam as coisas fora, e mal deitavam aquilo fora, passado um bocado nós estávamos lá a colher o dourado, fitas douradas, fitas prateadas, cobre, latão, tudo. Eram quilos e quilos de restos.”

Da família e dos diversos tios

“Eu mudei três vezes de casa. Nasci em 54, na Rua das Taipas, próximo das Taipas. Os meus três primeiros irmãos, eu, a minha irmã e o meu irmão, nascemos em casa, os outros dois é que já nasceram em hospitais, nas Taipas. Depois fui viver para Vila Nova de Gaia, para uma casa tão grande, tão grande, que era uma coisa chamada Palacete Mariani. Era tão grande, tão grande, que não havia mobília para mobilar a casa, e nós andávamos de bicicleta dentro de casa. Tínhamos patos, coelhos, lembro-me perfeitamente que havia. E tínhamos uma pequena quinta, que era o Barreiro, próximo de Vila Nova de Gaia, mas mais longe, ao pé dos Carvalhos, no Largo do Paraíso concretamente. Na altura passávamos uma semana com os meus tios. Os meus tios chegavam lá e diziam, “deixa-os vir passar...”, e íamos passar o fim de semana com eles para a quinta. Depois, passada uma semana, voltavam a trazer-nos. Talvez por isso eu tenha algum desprendimento. Nós brincávamos, jantávamos todos, à noite não se saía como é óbvio, ou se saíssemos era ali na porta para os pais estarem atentos para ver o que é que acontecia, e mais nada. Às vezes íamos jogar futebol contra o bairro não sei das quantas. Íamos longe, da minha casa ao estádio das Antas na altura era muito longe, éramos pequenos, mas era longe.”

“Eu tinha uma mãe muito próxima, muito afetiva, que nos acarinhava, e vivíamos com um tio, irmão do meu pai. E isso fazia com que talvez houvesse um pouco mais de dinheiro em casa do que na casa dos outros. Porque eu tinha uma coisa que ninguém tinha, eu tinha legos. Antes de os legos terem vindo para Portugal eu tinha legos. Milhares deles, legos, legos, legos. E acontece que os meus amigos vinham todos para minha casa, queriam vir todos para minha casa brincar com os legos. A minha mãe sempre foi uma pessoa muito curiosa, e apesar de não ter nenhuma licenciatura, depois de ter os filhos grandes, ainda foi tirar o curso de francês. E dava explicações e dava-nos explicações de francês a nós e às minhas vizinhas. O meu pai trabalhava numa companhia de seguros, e era jornalista *freelancer*, jornalista desportivo, do Diário do Norte. Aos 5 anos já era para mim uma rotina ler, ler livros e ler os jornais... Eu devo dizer que ainda hoje leio os jornais, devoro jornais, não consigo passar sem ler os jornais, leio o jornal quase todo, porque sempre me habituei a ter jornais em casa. Sempre tive muitos jornais em casa, o Jornal de Notícias, o Primeiro de janeiro e o Comércio do Porto. E o Primeiro de janeiro era para mim o jornal mais fantástico que havia, porque tinha o Reizinho, o Príncipe Valente, e era uma coisa incrível. Eu lia aquilo como lia os livros. Fazíamos recortes para juntar e para fazer tiras de banda desenhada. Lembro-me muito bem dessa coisa. Como me lembro muito bem, anos mais tarde, já adolescente tardio, digamos assim, de vir para a quinta de um amigo meu e os avós dele ainda tinham jornais dos anos 10, 30, 40, guardados, com palavras cruzadas, com adivinhas, com tudo, para entreter os netos e eu também me entreter a mim. Durante muito tempo ainda fiz palavras cruzadas. Hoje era incapaz de o fazer. Quando digo muito tempo digo até aos 13, 14 anos. Tinha alguma facilidade, não sei porquê, mas era o jogo, se calhar.”

“Eu também posso mostrar, queres ver?”

Coragem

“Algumas histórias que ouvia passava-as ao papel, as outras passava-as ao papel quando fazia redações. No liceu, a princípio, comecei a mostrar. E na escola primária

era obrigatório. Mas depois, a certa altura, autonomizei-me, penso eu. Aliás, eu hoje não mostro a ninguém, não mostro nada a ninguém do que faço, do que escrevo. Houve uma altura em que já mostrei, mas só mostrei a uma pessoa que me esquartejou um texto todo, eu sei que é um abanão. E eu aceitei algumas coisas, fizemos um texto que era um texto compacto, fizemos não sei quantos poemas, deu agora um livro, porque eu também faço isso com ele, tiro e ponho e faço e não sei o quê. Mas eu nunca tive aquela questão do mostrar. Não era por pudor, não é porque aquilo me intimide, não é porque eu tivesse medo da apreciação. Para já, porque eu era avaliado na escola, como toda a gente é avaliada. Era mais porque... Na adolescência, eu sempre traduzi letras de músicas, Bob Dylan, Beatles, Rolling Stones, e essas coisas. Enfim, o que se ouvia na altura, eu tenho 54 anos, aos 15, 16, 17 anos fazia músicas. E eu hoje não sou muito fluente em inglês, talvez um pouco melhor a francês, mas também não sou, mas na altura era-me fácil, era muito fácil. E ao traduzir descobri o que era a poesia. E a descoberta da poesia para mim é interessante, apesar de eu achar aquilo estranho, ou por ser estranho é que me comecei a interessar mais por aquele lado. E comecei a escrever. É engraçado – a minha palavra “engraçado” não é no sentido de fazer rir, é “isto interessa-me”, “isto torna-me curioso” – mas eu pensei, “deixa ver aonde é que isto vai”, que é o sentido do ato próprio da questão, “o que é que vou fazer com este método, com este modo de escrever algo que não é uma história, que é outra maneira de dizer coisas...”. E comecei ali a trabalhar naquilo, ia trabalhando as coisas, ia escrevendo. Eu comecei a escrever para a gaveta, até que alguém diz que também escreve, outro diz também que escreve, e alguém tem mais coragem e mostra e quer ver e etc., e um gajo fica naquela situação, “se eu escrevo eu também posso mostrar, queres ver?”. Andava no liceu. Portanto, comecei a mostrar a outras pessoas o que escrevia que também me mostraram a mim em primeiro lugar. Depois afastei-me, afastei-me de muitas coisas.”

“Há aqui um autor”

“Fui para a Universidade. Comecei a estudar em Coimbra, em Direito. Houve algumas pessoas de Coimbra que me leram e convidaram para publicar na “Vértice”, que era uma revista de referência antes do 25 de Abril, e uma revista com uma referência depois do 25 de Abril que depois, enfim, extinguiu-se como muitas outras coisas. Quando estava em Direito, eu estava num jornal chamado “A Tomada da

Bastilha”, era um jornal do princípio do séc. XIX, acho eu, e que foi retomado por um amigo meu, e do qual se publicou um número. E publiquei os meus primeiros poemas nesse jornal, “A Tomada da Bastilha”. Acho que ainda tenho exemplares. E acho que foram muito interessantes. E depois publiquei na “Vértice”. E devo confessar que eu devo ter sido dos tipos mais novos a publicar na revista, com 23 ou 22 anos, ou coisa que o valha. Mas um pouco antes, até 85 mais ou menos, eu escrevo uma coisa que posso considerar uma espécie de obra, em que publico meia dúzia de coisas. É, de facto, um ciclo literário que me identifica e que faz com que eu reconheça, através daquilo que outros dizem, que de facto eu tenho mesmo uma vida literária, ou seja, coincidente com a minha vida e que é, sempre foi, muito próxima daquilo que eu fui dizendo, que é, “Não pá, isso do outro não existe”, o que existe é fazeres e saberes fazer”. E na realidade há ali um grande fluxo literário da minha parte, criativo, que se torna desvelado, porque aqueles que me leem, dizem, de facto, “há aqui um autor.”

Para o palco

“Nessa altura eu estive ligado ao teatro, ao teatro amador de intervenção, TAI. Fui uma das primeiras pessoas que mantinha a manutenção daquilo. E ao mesmo tempo havia uma grande proximidade com a Seiva Trupe, naquela época, e eu comecei a organizar recitais de poesia. E lembro-me perfeitamente que tudo começou por ter falhado a luz. Falhou a luz e era preciso fazer qualquer coisa. E talvez porque eu fosse líder, ou... mais conhecido, ou mais não sei o quê, começamos a ler poemas. Comecei a chamar pessoas ao palco para lerem, as pessoas muito intimidadas, pós 25 de Abril, apesar de todo aquele folclore, daquela coisa, as pessoas sentiam-se um bocado intimidadas... Liam, liam, liam, e depois começamos, quase todos os sábados, a fazer leituras. Eu fiz o primeiro festival de poesia da FIFE, onde também pela primeira vez tocaram os Trovante, teve muita piada. E o mais engraçado disto tudo é que durante este tempo todo eu estou sempre a escrever, e quando às vezes me diziam, “Eh pá, não queres publicar aqui numa revista?”, aquilo que é publicado não tem nada a ver com aquilo que eu ando a escrever. Eu escrevia e escrevo, e muita daquela coisa que eu fui acumulando, milhares de páginas em papel – ainda resiste – poderão vir a ser poemas, se eu quiser, se eu quiser lá regressar.”

“Eu não posso publicar qualquer coisa”

“Naqueles anos, aquilo que estava publicado não tem nada a ver com aquilo que eu escrevia. Eu na altura datava tudo. Antes de algumas pessoas começarem a aparecer a escreverem certo tipo de coisas, o mais engraçado é que eu também andava a escrever como eles. Coisas novas, tipo Al Berto, muitas vezes sem pontos, e punha pontos entre as palavras, coisas diferentes. E isto apesar de as pessoas não se lerem umas às outras. Eu não lia ninguém, não lia – mas não é nesse sentido. Eu não lia aqueles livros, não havia, eles também eram novos, era também gente que nunca tinha publicado. Mas parece que há assim de vez em quando alguns autores que vão mais além, que conseguem ter mais fôlego, ou que têm outra possibilidade de editar e editam. Como publiquei demasiado cedo fiquei um bocado reticente, com medo, “isto parece fácil!”, e essas coisas para mim, o parecer fácil, retrai. Se isto é fácil, não tem qualidade. É nesse sentido. Pode não ser bom, é melhor distanciar-me para ver se isto sobrevive. Logicamente que naqueles anos, em setenta e tal, em 77, 78, muitas vezes o texto que aparece na revista é um texto resultado de outros textos que lá estão. Eu ainda hoje sou capaz de pegar em 3 ou 4 poemas e dali fazer um texto, muitas vezes condenso o que ando a fazer. Eu fiz e faço isso muitas vezes, exceto quando as pessoas que me convidam para editar são de outro patamar. Ou seja, a partir do momento em que algumas pessoas dão relevo àquilo que eu escrevo de uma maneira diferente daquela que é dada por outras pessoas, a partir do momento em que valorizam os meus poemas, eu tenho mais cuidado, eu digo, “Eu não posso publicar qualquer coisa”. Tanto é que eu tenho esses textos que andam dispersos, eu nunca os voltei a publicar exceto uma vez. Porque esses textos, de facto, são do meu primeiro livro *Os Sinais Próximos da Certeza*. E foram editados dois poemas, ou um poema desse livro, um poema salvo erro. Porque o convite era para uma revista chamada “A Serpente”, que recuperava o nome de uma revista dos anos 50 também chamada “A Serpente”, e porque eu já conhecia o que se chamaria talvez, na altura, os “poetas do Porto”. De facto, havia uma espécie de poetas do Porto, que tinham realmente uma voz, e havia uma outra coisa, os poetas de Lisboa. E hoje ainda é capaz de haver a mesma coisa. E neste entretém, alguns de nós tornaram-se amigos para a vida. Mas vivíamos ali uma clique de gente que se lia uns aos outros e tornava-nos muito mais exigentes.”

O que sobra

Do sentimento de pujança

“Entre os meus 30 anos e os meus 50, não é de estabilidade que eu falo. Bem pelo contrário, são anos tão instáveis ou mais, mas nos quais eu sempre fui inscrevendo uma outra relação com o mundo, com o meu mundo, e com o mundo e com a literatura. Além de durante todo este tempo eu escrever, e continuar a escrever, eu estive também sempre envolvido na edição de muitas coisas nos últimos anos. Mas, no fundo, foi sempre tudo muito impulsivo, muito a tentativa de solucionar coisas, de fazer coisas, de ajudar, de entrar em ruturas. E depois também as ruturas que têm a ver com questões que são próprias de uma certa adolescência, ou de uma certa maturidade adolescente, o princípio da juventude, mas em que eu reconheço que escrevo mesmo contra tudo e contra todos, de uma maneira muito identitária. Eu gostava de fazer uma coisa como uma espécie de antologia total, e como é óbvio escolher o que é bom, e se calhar também o que é de mau, que às vezes eu acho que são coisas más, naquele contexto funciona, tem lógica e não sei o quê, mas... Reunir um livro que traga para cima tudo aquilo que andou e anda em muitas coisas subterrâneas, dispersos, e alguns textos por acabar, e que eu, se me disserem ou me convidarem, eu gostaria de fazer, gostaria de fazer acontecer aquilo, imediatamente, eu ando em cima do acontecimento. Porque eu sei, se parar para mexer num poema, passado um bocado, 5 minutos ou 3, eu olho e já sei onde é que eles estão todos, está tudo parado. Porque eu reconheço que a escrita é algo que nos implica no sentido de uma espécie de paragem. O gajo que escreve está em andamento, no sentido de andar ali em busca, à procura de um texto que é uma espécie de estrada, mas é uma estrada que é mais passadeira rolante. O texto parece que vai fluindo, e um gajo anda ali à procura do texto, consegue agarrar momentos e para aquilo. Eu às vezes tenho momentos criativos mais vastos, ou por convites, ou por outras razões. Eu tenho na cabeça, e nos papéis, toda uma obra, não é vasta porque eu não quero que seja vasta, ou mais vasta. Mas como escrevo com algum fôlego, como os meus poemas são longos, poemas com 10 páginas, 12 e 15 páginas, num livro com um certo formato gráfico, eu acabo por ter uma pujança livresca, um calhamaço, se editar. Mas também isso dá-me algum gozo, fazer chegar às pessoas uma literatura que anda para aí meia dispersa, meia estranha, parece desgarrada. Mas a realidade é que eu olho e vejo naquilo bastante consistência.”

“Às vezes, pelo que vou lendo, muitos escritores gostariam de ter tido, ou gostaram de ter, só muito poucos é que tiveram, uma experiência que é a experiência da morte. Uma experiência no sentido de, “eu estou aqui para”, “de facto, eu vou...”, como realmente aconteceu com alguns autores, com algumas pessoas que escreveram livros. Durante uma situação limite mesmo grave, de muita gravidade, da qual nem sei quais são os resultados dessa gravidade, eu consegui escrever. Ninguém consegue, diz-se, mas eu consegui. E isso para mim, essa experiência, é um ciclo que nem fecha, nem abre. Não faço a mínima ideia do que é que faz, não encerra nada, nem fecha nada, nem serve para nada senão para eu dizer, “ok, em 17 dias que eu estive no hospital eu escrevi um livro”. Foi praticamente desde os primeiros momentos que pude escrever, com situações muito complicadas, mas consegui. Isso veio redimensionar a questão do modo como eu sempre vi o que era a literatura em mim. Ou seja, algo que existe independentemente da vida, daquilo que é tido hoje como uma prática quotidiana do estar vivo e que implica fazer coisas, muitas coisas que não tem nada a ver com estas questões literárias ou artísticas ou culturais, mas são, do meu ponto de vista, situações que eu encaro sempre com alguma artificialidade, no sentido do artefacto, do que se faz com as mãos, no sentido de artifício. Tento sempre contaminar aquilo que não é criatividade, e que é a vida profissional, com o mais possível da minha capacidade criativa. A minha atividade profissional implica conhecimentos do modo como se fazem as relações, como é que se proporciona uma entrevista no sentido da venda e do que isso implica. E eu faço isso muitas vezes, contamina isso tudo com coisas que, não tendo a ver especificamente com essa área, eu catapulto, eu trago, arrasto para lá, para ver como é que isso funciona, como é que isso se experiencia.”

“Eu já fiz diários. Já tive diários. Não os tenho. O último que tive descobri-o e entreguei-o, digamos assim. Tenho outro e vou fazer a mesma coisa. Acho que o que vai sobrar de nós vai ser sempre o texto, ou há texto ou não há texto. Tudo o resto não me interessa para nada. Eu sou muito sentimental perante as coisas, mas tomo decisões abruptas e definitivas sobre o valor das coisas, mais para os outros, do que para mim. Livros, alguns textos, poemas, foram importantes para mim, são importantes para mim. Mas se calhar os outros têm uma avaliação muito interessante, estou sempre a dar coisas. Eu digo muitas vezes, é o meu princípio, escrevo porque quero, não há nada que me obrigue, nada!, não há, nem a mim nem a ninguém. Fazemos as coisas porque as

queremos fazer. Há um ciclo entre os meus vinte e os vinte e tal anos em que há uma grande confusão em muitos aspetos, em que eu praticamente deixo de escrever. Mas não deixo de ter uma escrita, dentro da minha cabeça, que depois vim a recuperar mais tarde. Depois, como é que eu hei de dizer, depois começa-se a trabalhar, um gajo casa, tem filhos, etc. Parece que selecciona as pessoas para um outro tipo de mundo, mas não apaga o próprio mundo, nem pode apagar. Acho que não pode mesmo apagar. Certamente há outras pessoas que conseguem manter isso consistente, ou se calhar esse mundo não tem nada a ver com este. No meu caso eu devo ter mantido paralelamente a tudo isto que é a vida um mundo subterrâneo literário. Há muita necessidade de as pessoas não esquecerem que podem ter um terceiro olho que está sempre ao lado a ver-nos, no sentido em que é estranho, porque vê-nos mas não o vemos. Mas muitas vezes nós recuperamos o que esse olho vê e surpreendentemente para nós isso é... Acho que é muito o que acontece na maneira como eu escrevo.”

CAPÍTULO IV

A ENTREVISTA NARRATIVA: CONTEXTO, TEMPORALIDADE, EXPERIÊNCIA

1. Pelo ato narrativo

Como recurso metodológico, a entrevista narrativa da qual resulta uma parte da reescrita dos “retratos autobiográfico” dos escritores que acabámos de restituir, constituiu-se como uma busca empírica de formas narrativas e biográficas de «relação com a escrita», no pressuposto segundo o qual, enquanto «narrativa de vida», ela traduziria uma mediação entre o tempo vivido pelos escritores e a significação dos traços de uma experiência que nos interessava esboçar. Sob o ponto de vista epistemológico, considerou-se que ela poderia permitir a compreensão em retrospectiva de um conjunto diversificado de histórias passadas, continuamente revistas pelos escritores, e à luz da especificidade da situação biográfica (social, histórica, institucional, educativa) pela qual ela tomaria lugar. A sua *praxis*, portanto, à luz do trabalho realizado, inscreveu-se no vasto contexto, cujo território, em ciências sociais e humanas, se designa genericamente por “métodos biográficos”. Como disciplina essencialmente sociológica, os métodos biográficos têm raiz na Universidade de Chicago, nos anos trinta do séc. XX. A chamada “Escola de Chicago” é considerada um marco na origem e no desenvolvimento das histórias de vida e da metodologia autobiográfica nos processos de investigação⁷². A investigação realizada pelos

⁷² Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o rápido crescimento de Chicago verificado durante a crise económica dos EUA durante os anos de 1930, deu lugar ao registo de fortes movimentos de imigração de europeus, particularmente da Polónia rural, um movimento que terá provocado a preocupação social relativa aos seus processos de “integração” na sociedade americana. Este fenómeno conduziu à recolha de testemunhos biográficos de imigrantes polacos na cidade de Chicago, através dos quais o sociólogo William Thomas procuraria descrever as suas trajetórias de vida, à luz das rápidas mudanças urbanas e seus efeitos na marginalização de pessoas imigrantes. Sendo assim, estes processos de investigação tinham em vista, pelo recurso a histórias de vida – tendo ficado célebre a história de vida de um polaco, Znaniecki, coautor desses primeiros trabalhos de investigação, desde o seu nascimento até à sua chegada aos EUA – analisar o fenómeno e as condições sociais do “campesinato da Polónia e da Europa na América”. Tratar-se-ia de analisar de que modo os “campesinos” modificaram as suas vidas em consequência dos movimentos de imigração. Em traços gerais, considera-se que tal trabalho de investigação introduz a subjetividade como um elemento explicativo dos fenómenos sociais, atendendo à

sociólogos de Chicago procuraria entender a vida social a partir da perspectiva “dos atores”, substituindo deste modo a instância dedutiva, própria da tradição científica à qual as ciências sociais, na época, se encontravam vinculadas, pela instância biográfica, enquanto modalidade de análise e explicação da subjetividade do social. Este aspeto não significa, porém, que tal investigação tenha sido realizada fora do campo positivista do conhecimento. Durante a primeira metade do séc. XX, os métodos biográficos terão sido de algum modo reprimidos pelo desenvolvimento de uma certa filosofia positivista em ascensão nas ciências sociais e humanas, o que veio exercer influência na investigação realizada pela Escola de Chicago (Carvalho, 2003). É neste contexto que a “história de vida”, enquanto técnica de investigação, surge ao mesmo tempo referida às suas potencialidades emancipatórias (na maneira de investigar e de explicar os fenómenos sociais) e subordinada à necessidade de, por seu meio, se realizarem investigações «realistas». Todavia, a crise do positivismo de uma sociologia biográfica é por vários autores considerada um sintoma da dualidade na qual se inscreve o surgimento desta lógica de investigação. Ela prende-se com o facto de a tradição biográfica ser ao mesmo tempo de âmbito europeu e americano, cuja marca terá ficado patente nos primeiros trabalhos da Escola de Chicago sobre o campesinato polaco, e porque os principais investigadores que vieram introduzir a abordagem biográfica na Europa foram, na sua maioria, franceses e italianos (Peneff, Bertaux, Ferraroti, entre outros), alguns deles estudantes “de Chicago”. Porém, depois do fim da II Guerra Mundial, assiste-se a um predomínio das abordagens de teor positivista e experimental, inspiradas pelos behaviorismos de raiz psicológica, mas que à luz das transformações sociais durante os anos 1960/70, tal cientificidade não contemporizaria com o contexto de uma história (geração) que procuraria justamente «interrogar-se» acerca dos padrões normativos de uma ciência desfasada do social. As metodologias autobiográficas, impulsionadas pelo maio de 68 na Europa, emergem na resposta aos modelos dominantes de fazer história e sociologia (marxismo, funcionalismo, estruturalismo), cujas abordagens estariam vazias do sentido pessoal da experiência, dada a primazia dos procedimentos estatísticos na redução dos fenómenos sociais a “coisas”. É por esta via que o enfoque biográfico corresponde a uma certa crise dos métodos quantitativos, designadamente do questionário sociológico, uma vez que tais análises tornam-se

tese de Thomas, segundo a qual, quando as pessoas consideram certas situações como reais, elas tornam-se reais nas suas consequências (*id.*).

incapazes de dar conta dos microdispositivos que regulam a vida social dos sujeitos em determinados contextos, à luz do caráter simbólico das interações humanas⁷³.

O enfoque biográfico e narrativo, como metodologia de investigação, estende-se, todavia, a diferentes campos/disciplinas sociais, cujos aros vão além da sua origem sociológica. Faremos uma curta incursão. No campo da Etnografia considera-se, desde sempre, que a investigação é “narrativa”, isto é, ela é um discurso escrito que recorre a relatos orais, cujo objeto se “dirige a um público leitor”. Na sua relação com a Antropologia, desde os anos de 1980, considera-se que os seus processos de investigação resultam em diferentes textos antropológicos (“a cultura como um texto”), cuja análise recai na interpretação dos discursos “sobre o Outro”, e cuja relevância mais visível se deve aos trabalhos de “antropologia hermenêutica” de Clifford Geertz (Carvalho, 2003). Deste ponto de vista, a antropologia constituiu-se, nas suas várias formulações pós-modernas, em textos de “crítica literária”, da cultura e dos contextos de construção simbólica do real, mediante a interpretação de diferentes práticas narrativas.

No campo da Linguística e da Análise Literária, o estruturalismo francês, como vimos aliás, ainda que com outro objetivo numa passagem que fizemos no Capítulo II (cf. “A busca da literariedade”), veio permitir durante as décadas de 1960/70 a emergência de uma “narratologia” dos textos narrativos, no âmbito da qual os trabalhos de análise estrutural da narrativa de Lévi-Strauss (sobre o mito), e também de Barthes e Todorov (sobre a narrativa) foram determinantes. A teoria da narratividade permitiu ainda a emergência de uma semiótica textual (em Barthes e em Kristeva), nas suas analogias estruturais com a linguística e a literatura. Estes trabalhos, cujas origens remontam ao formalismo russo de Propp e a Jakobson, tiveram um forte impacto durante a década de 1970, ao nível dos estudos semióticos do relato, das técnicas de narração e da investigação das leis que regem o universo narrado (Ducrot & Todorov,

⁷³ A propósito, e ainda que tal conceção não se institua fora do quadro quantitativista que caracterizaria a metodologia sociológica da época, é Herbert Blumer quem, para este contexto, veio produzir um conjunto significativo de observações acerca do sentido da expressão “interação simbólica”, de relevância acrescida para uma série de ramificações e correntes metodológicas que se lhe seguiram. Em *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y metodo*, obra original publicada em 1969, Blumer considera que tal expressão, e aproveitando uma das suas passagens, “(...) faz referência, desde logo, ao caráter peculiar e distintivo da interação, tal como esta se produz entre os seres humanos. A sua peculiaridade reside no facto de que estes interpretam ou definem as ações alheias, sem se limitarem unicamente a reagir face a elas. (...) A interação humana vê-se mediatizada pelo uso de símbolos, a interpretação ou a compreensão do significado das ações do próximo.” (Blumer, 1982: 59-69). A perspectiva do “Interaccionismo Simbólico”, no campo das ciências sociais e humanas, foi revolucionária nas implicações teóricas e metodológicas que trouxe para o entendimento da relação sujeito-objeto (uma relação “mediatizada”), mas também para os conceitos de “indivíduo” e de “sociedade”, a partir de cujas derivações, em termos de pesquisa, desde os anos 60 do passado século, quer a Sociologia, quer a Psicologia Social, construíram e afirmaram um dos segmentos mais significativos das suas práticas epistemológicas.

2001; Bordas, *et al.*, 2006). Na área da Análise do Discurso, e a partir do surgimento de uma “teoria do texto”, pela qual é valorizada a dimensão semiótica e pragmática da linguagem, estudam-se as gramáticas dos textos discursivos, as suas formas e protótipos de enunciação, bem como as suas coerências internas textuais. A linguagem é entendida como uma “unidade comunicativa”, a qual deriva de uma sequência descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialógica de signos, e cuja coerência compreende uma intencionalidade e um sentido discursivos (Adam, 1992). São de sublinhar porém, ainda que numa outra linha e de uma amplitude bem diferente, os trabalhos desenvolvidos por Michel Foucault sobre as “ordens discursivas” relacionadas com o discurso, e de que modo socialmente tais ordens se investem de uma “arqueologia do saber”, por meio de regras, rituais e textos (“redes de dispositivos”).

No campo da Psicologia, a investigação biográfico-narrativa levou a uma apropriação prática do conceito de narrativa e a uma orientação terapêutica (“corrente”) considerada narrativa. São investigadas as instâncias de relação entre narratividade e processos psicológicos, nomeadamente as estruturas cognitivas, a compreensão, a memória e a expressão narrativas. Estes trabalhos, e a noção de que existe uma relação entre “narratividade” e “tratamento psicológico do eu”, têm por base a ideia de que a memória é semântica e, por isso, dotada de sentido. De resto, a raiz psicanalítica possuiria, desde o início, e por tradição, o uso de narrativas, principalmente nas suas formas orais, mas não só. Os trabalhos de Bruno Bettelheim realizados durante os anos 1970, sobre a importância (psicanalítica) dos contos de fadas na ficcionalidade afetiva e no desenvolvimento emocional da criança, vieram assinalar o papel da narrativa na prática clínica. Nos últimos anos, os trabalhos de Jerome Bruner sobre o “sentido narrativo” (da vida, da lei, da literatura) têm vindo a influenciar o campo da psicologia narrativa, para onde, segundo alguns autores, converge grande parte da pesquisa atual de orientação “biográfico-narrativa” (Bruner, 1990; 2002).

No campo das Ciências da Educação, o interesse pelo mundo das narrativas e das biografias “educacionais” emergiu com os trabalhos realizados sobre a vida na sala de aula e os processos de desenvolvimento profissional de professores ao longo da vida, enquanto objetos de investigação dos seus modos de construção do conhecimento. Trata-se de um campo, cuja direção, desde os anos de 1970, se orienta para a investigação do “pensamento prático pessoal”, de carácter autobiográfico, do professor (*teacher thinking*), atendendo-se às suas dimensões narrativas, pessoais, imagéticas e seus princípios práticos. A relevância da investigação biográfica e narrativa em

Educação prende-se, originariamente, com a percepção do desenvolvimento profissional dos professores também como um desenvolvimento pessoal, atendendo-se aos modos pelos quais atribuem sentido ao seu trabalho, como constroem os seus saberes profissionais e de que modo atuam nos seus contextos de reflexão e ação pedagógica (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Isto não significa, todavia, que a investigação de caráter biográfico e narrativo em Educação apenas se tenha corporalizado nos métodos de investigar os modos pessoais de pensar e agir dos professores. A sua vasta “aplicação”, desde então, tem-se estendido ao estudo da vida das escolas, e às histórias pessoais contadas por alunos e professores, e outros agentes de educação, procurando-se descrever, interpretar e analisar as tramas inerentes às diversas relações interpessoais que nela se constroem, bem como à complexidade em que subjaz a relação com o saber, e à própria identidade da Escola enquanto comunidade narrativa. *Life-stories*, modos autobiográficos de relatos de experiências, memórias, narrativas literárias, entre outros recursos, têm vindo a permitir considerar a escola como uma experiência textual de contar histórias (Butler & Bentley, 1997), onde as práticas de escrita e de narratividade surgem no centro da interpretação de acontecimentos, mudanças, visões futuras, etc., acerca do sentido da aprendizagem nos quotidianos de vida (*lifewriting*). Por outro lado, o campo da Educação de Adultos, desde cedo, tem vindo a estreitar uma relação íntima entre narrativas (a sua escrita) e processos de (auto)formação. A título de exemplo, os trabalhos das escolas francesas de Pierre Dominicé (1990), Gaston Pineau (1996) e de M.-C. Josso (2002), ao entenderem as histórias de vida enquanto práticas e buscas “existenciais” de investigação autopoética são a este respeito marcantes, dada a tónica que tais perspetivas colocam no *sens* da experiência (ou, nalgumas versões inglesas, *the vividness of subjectivity*) enquanto elemento formador dos processos pelos quais o sujeito adulto se reconhece na sua vida pessoal, educativa, profissional e institucional. Numa outra perspetiva ainda, a investigação biográfica e narrativa, inspirada nas teorias críticas da educação (nas quais se incluem as correntes feministas) e nas perspetivas pedagógicas de Paulo Freire, permitiu acentuar o “potencial emancipador da literatura” nos contextos de educação e formação de adultos, considerando-se que o seu uso possibilita práticas de engajamento no social, à luz da “agência do leitor” (a sua imaginação interpretativa) e do sentido de liberdade que tal potencial encerra (Greene, 1990).

Segundo Pierre Dominicé (1990), a condição biográfica fornece a ocasião para uma revalorização epistemológica da noção de “experiência”. Enquanto investigação

social, a diversidade das perspectivas biográficas tem-se construído à luz do quadro subjetivo de interação vivido pelos atores e dos relatos de vida que por si são produzidos e comunicados. Correspondendo a uma lógica de “conhecimento prático pessoal”, estes relatos de vida manifestam-se (narram-se) através de um modo singular de reconstruir o passado e as intenções futuras, colocando-as em relação face às exigências da situação narrativa e do tempo presente. Os relatos de vida, e de experiências de vida, porque se jogam no plano pessoal e comunitário das práticas de oralidade e escrita, podem, portanto, ser entendidos como o reflexo de uma história particular e social. Esta história é, do ponto de vista do conhecimento, percebida como um fragmento (não poucas vezes concebido como consequência) dos atravessamentos históricos em que subjazem os contextos sociais, profissionais, familiares e educativos em que o sujeito vive ou tenha vivido ao longo da sua vida. Sendo assim, neste aspeto, a investigação biográfica, quando visa compreender o vivido, articula e impõe uma visão fenomenológica do desenvolvimento humano. Tal visão encara-o como “vivência” da diversidade de fenómenos da consciência, entendendo-se esta enquanto experiência refletida do conhecimento, do sujeito e dos seus atos de conhecer, bem como de todos os processos de aprendizagem que aí se constroem, relatam e adquirem sentido. Deste modo, sob o ponto de vista metodológico, esta “modalidade” de investigação transcende, portanto, os papéis do “observador” e do “observado” determinados pela prática científica tradicional. É Franco Ferrarotti quem, no início dos anos oitenta do passado século, reportando-se aos “escândalos científicos” dos métodos biográficos na prática de investigação em ciências sociais, considera que, neles, a relação sujeito-objeto dá corpo a “inúmeras deformações”. Segundo ele,

“(…) la méthode biographique prétend attribuer à la subjectivité une valeur de connaissance. Une biographie est subjective à plusieurs niveaux. Elle lit la réalité sociale du point de vue d’un individu historiquement spécifié. Elle se fonde sur des éléments et des matériaux qui sont pour la majeure partie *autobiographiques*, donc exposés aux innombrables déformations d’un sujet-objet qui s’observe et va au devant de lui-même. Elle se situe souvent dans le cadre d’une interaction personnelle (*interview*).” (Ferrarotti, 1983: 82)

Tal quadro de interação, por meio da *interview*, torna-se mais complexo do que as relações estreitas estabelecidas entre observador e observado previstas pelo método

científico “de inspiração sociológica” tradicional. Este grau de complexidade, segundo Ferraroti, deve-se à inevitável implicação do observador na realidade observada, bem como a mecanismos recíprocos dificilmente controláveis, à ausência de pontos de referência objetivos, etc. Com efeito, a entrevista narrativa/biográfica «representa» uma situação de interação social entre “narradores”, quer entre quem, nessa situação, é convocado a falar da sua vida, quer entre quem, dialogicamente, pergunta por ela. Trata-se de uma experiência científica de duplo espelho, para o qual a pergunta não vai só no sentido da sua resposta. A interação estabelecida entre “narrador e entrevistador” na situação de entrevista, a hermenêutica dessa interação, tem que ver com o facto de ambos envolverem aí toda uma linguagem relativa ao sentido da experiência e às atribuições de significado que, de modo narrativo, partilham. Particularmente no que toca a realidade empírica e narrativa do objeto desta tese, esta partilha de valores entre narradores e investigador não se prendeu, só, com o entendimento da literatura enquanto “instituição”, designando assim um campo apenas referido ao valores da academia literária, neste caso portuguesa, bem como dos escritores, dos críticos, dos leitores, dos editores, etc. Ela designará, na verdade, uma área mais vasta onde outros e diferentes atores partilham um conhecimento, cujas interdependências permitem orientar as suas representações sobre o “literário”. Natalie Heinich (2000) explica,

“(…) l’institution de la littérature c’est bien plutôt considérer que des phénomènes tels que l’écriture, la page blanche, les vicissitudes de l’inspiration, les migrations du poétique sont les traits visibles qui marquent, dans la conscience collective, le statut d’écrivain. Il y a une institution de la littérature parce qu’il y a une définition collective de l’écrivain, de celui qui a choisi de mener une ‘existence littéraire’”. (Heinich, 2000: 18-19)

A familiaridade do investigador com o sentido comum da “instituição literária”, se por um lado lhe impõe um processo contínuo de reconstrução crítica dos saberes dos quais dispõe “evidentemente” sobre esse campo, por outro, vem implicar uma partilha de valores num sentido mais amplo, onde determinados quadros cognitivos usados para falar de escrita e de escritores são constantemente reativados e reformulados. Serão tais quadros, no fundo, os recursos pelos quais o investigador procura traduzir as formas de construir as categorias subjacentes à «relação dos escritores com a escrita». Tais categorias não se constroem à margem do modo pelo qual investigador e escritores leem

e interpretam as posições simbólicas dos próprios sujeitos enquanto escritores, muitas vezes através de um processo “espontâneo” posto em discurso pela entrevista. Voltando a Heinich, a autora adverte que tal laço ou partilha de valores comuns não significa, forçosamente, a “participação nos valores” dos escritores, pelo menos no sentido por vezes estrito das suas posições éticas e estéticas. Partilhar o mesmo mundo de representações não implica um julgamento de valor igual, entre investigador e escritores, sobre um ou outro aspeto desse mesmo mundo. Tornar-se-á necessário, sendo assim, operacionalizar dispositivos de compreensão dos valores construídos nesse mundo, uma vez que serão os escritores, enquanto atores sociais, os sujeitos a constituírem o objeto do qual o investigador se ocupa. Situamo-nos assim, à luz deste imperativo, num quadro de análise que alternará, permanentemente, entre as imagens de si enquanto escritores, cuja “condição real” é descrita nas suas narrativas de vida, e o referencial de representações, de imaginários e de simbolismos, no qual recai a problemática da «relação com a escrita». Nessa medida, no que importa à racionalidade metodológica da investigação que aqui estamos a fazer notar, por “recursos biográficos” dos escritores, entende-se não apenas um conjunto de técnicas de pesquisa aplicadas ao conhecimento das suas formas de vida, e das quais o investigador disporia de um modo independente. Pelo contrário, são antes os elementos constitutivos de uma prática de investigação, através da qual se torna evidente um cruzamento entre sujeito e história, e suas reconfigurações na textura das vidas narradas.

De boca em boca

Foi procurando fazer eco de uma investigação centrada em narrativas de vida, que a entrevista se assumiu, neste contexto, como um dispositivo narrativo. Num estudo dedicado à relação entre “trajetórias sociais” e “formas identitárias”, Claude Dubar (1998) vem estabelecer uma distinção e paralelismo entre dois modos de se considerar uma “trajetória individual”, a saber, como uma sequência de posições objetivas num ou mais campos da prática social (escolares, profissionais, etc.), e, subjetivamente, como uma história pessoal, cujo relato permite atualizar diversas visões de si e do mundo. Estes modos de considerar as trajetórias individuais, para Dubar, encontram-se subjacentes, não apenas às grandes teorias da socialização que pertencem à literatura

das ciências sociais, como às concepções correntes produzidas pelos discursos comuns, frequentemente dando azo a orientações de tipo ou “psicologizante” (essencialistas), ou “sociologista” (relativistas), nas modalidades de conceber a identidade biográfica. Por trajetória objetiva, objeto que, segundo Dubar, privilegia, sobretudo, abordagens de caráter longitudinal, entende-se “(...) a sequência de posições sociais ocupadas por um indivíduo ou sua linhagem” (Dubar, 1998: 3), variando teoricamente, sob o ponto de vista social e de classe, entre aquilo que Dubar designa por trajetórias de rigidez social, de ascensão social, de descida social e de contramobilidade, ou seja, de acordo com determinados quadros sociais de “identificação”. Em contraste com esta abordagem, Dubar refere-se à trajetória subjetiva como um “(...) enredo posto em palavras pela entrevista biográfica e formalizado pelo esquema lógico, reconstruído pelo investigador e por meio da análise semântica.” (*id.*: 9). Tal enredo narrativo corresponderá a uma disposição particular, num discurso, de um conjunto de categorias “estruturantes”, as quais, segundo processos de disjunção e conjunção, suprem a produção de sentido. Acerca da “trajetória subjetiva”, é particularmente esclarecedora seguinte passagem,

“(...) Trata-se de uma forma de resumo da argumentação, extraído da análise do relato e da descoberta de um ou mais enredos, e dos motivos pelos quais o sujeito está numa situação em que ele mesmo se vai definindo, a partir de acontecimentos passados, aberto para um determinado campo de possíveis, mais ou menos desejáveis e mais ou menos acessíveis (...) Trata-se, por fim, da interiorização de um ou mais ‘universos de crença’ que dizem respeito à estrutura social em geral e aos mais diversos campos da atividade social (familiar, escolar, profissional, relacional) em particular.” (*id.*, *ibid.*).

À luz do conjunto de pressupostos biográficos e narrativos que temos vindo a expor, parece-nos que a operacionalização do nosso dispositivo de entrevista se inscreve neste tipo de racionalidade. Através dela, não se trata de considerar, no sentido de identificar, a história dos escritores *per se*, e à luz das versões históricas e institucionais das quais, por vezes, a maioria dos discursos se ocupa. Enquanto recurso biográfico, procurou-se encadear as narrativas de vida dos escritores na especificidade dos seus modos de «relação com a escrita», porque de tais relatos esperaríamos a articulação (numa primeira fase realizada pelos próprios) entre um conjunto diverso de vivências, as quais traduzir-se-iam, sob o ponto de vista oral, numa rede de instâncias e tensões

individualmente valorizadas. Sendo que a explicação dessa história seria o aspeto que, para nós, menos interesse constituiria, aquilo que, com efeito, veio orientar o trabalho empírico fez eco de duas temporalidades sequenciais. Na verdade, poderíamos considerar uma primeira temporalidade aquela que foi determinada pelo *telling*, isto é, pela experiência de narrar “de boca em boca” o objeto ao qual tínhamos em vista dar um significado (a relação com a escrita). Uma temporalidade de segundo grau terá correspondido a fixar as histórias na memória do investigador, segundo um processo de assimilação, e do qual ficou ausente a comunidade de ouvintes para se dar lugar a uma comunidade de narradores (ou seja, a conversão das vidas/experiências narradas em textos). Nesta medida, o trabalho empírico desenvolveu-se com os escritores em torno da narração das «memórias de escrita». Integrando episódios e figuras marcantes da vida educativa e familiar, bem como vivências e pontos de vista estético-literários diferentes, a questão em torno da qual se desencadeou o conjunto de encontros formulou-se de acordo com o seguinte desenho⁷⁴:

⁷⁴ A condução do processo da entrevista narrativa que realizámos entre 2008 e 2009 (e parte inicial de 2010) distribuiu-se, no tempo, da seguinte maneira: Manuel António Pina (outubro 2008/novembro 2008/outubro 2009); Mário Cláudio (outubro 2008/novembro 2008/dezembro 2008); Ana Luísa Amaral (dezembro 2008/janeiro 2009/julho 2009); Luísa Dacosta (setembro 2009/janeiro 2010); Jorge Velhote (novembro 2008/março 2010). A transcrição integral das entrevistas e a fixação das mesmas em texto resultou num documento de 318 páginas. As narrativas apresentadas, e os fragmentos de texto que surgem ao longo da tese, foram objeto de retranscrição, o que implicou a supressão – no envio dos textos aos mesmos – de um conjunto de passagens consideradas menos relevantes para o objeto de estudo desta investigação. Em média, cada encontro marcado para o desenrolar da entrevista compreendeu uma hora e meia de conversação, tendo tal tempo variado de acordo com as questões surgidas em cada um deles.

Figura 7

A Entrevista Narrativa/Biográfica
Esquema base de orientação das entrevistas narrativas/biográficas

<p>Objeto/questão geradora dos encontros: <i>“Gostava que me falasse das suas memórias de escrita”</i></p> <p>Adota-se um modelo estruturado em torno dos seguintes focos temáticos:</p> <p>[Esboço biográfico geral] <i>“Se quisesse ver o seu itinerário por ciclos, que nomes daria a um cada um deles?”</i></p> <p>[Territórios e Contextos de Escrita] (onde, como, quando, com que figuras a relação com a escrita “se faz”) - «a vida familiar» - «o escritor enquanto aluno que foi» - «a experiência escolar»/- «episódios marcantes da vida escolar» <i>“Qual a relação que manteve com a escola?”</i> <i>“O que tem a dizer sobre as suas primeiras experiências de escrita na escola?”</i></p> <p>[Itinerários e Deontologias] - «relações com o campo» (publicações, a arena das editoras) - «deontologias escriturais» - «pontos de vista estético-literários» (momentos críticos da escrita) <i>“Que fatores considera mais determinantes para o modo como vive a escrita?”</i> <i>“Que preocupações considera existir no (seu) trabalho de escrita (de um escritor)?”</i></p> <p>[Síntese] <i>Como se vê enquanto escritor? Que significado lhe dá?</i></p>
--

Ao traduzir-se numa interação social entre narrador/a e entrevistador, através da qual o narrador/escritor não só fala acerca da sua experiência, como produz e comunica o seu sentido (Chase, 2005), a entrevista narrativa, fruto do estabelecimento de uma relação prévia (exploratória) com os escritores, procurou criar relações inteligíveis entre a dimensão do individual, relativa aos acontecimentos de vida, e os contextos históricos e sociais de vida educativa e literária dos escritores. Este pressuposto incorpora, assim, um conjunto de princípios da investigação qualitativa situados naquilo que alguns investigadores designam por *narrative research* (Josselson, Lieblich & McAdams, 2005), dada a tradição de tais princípios em ciências sociais e humanas⁷⁵. Eles apontam

⁷⁵ Segundo os referidos autores, os termos investigação “qualitativa” e investigação “narrativa” são, na verdade, usados alternadamente pela maioria dos investigadores em ciências sociais e humanas, considerando-se, do ponto de vista anglo-saxónico, que o termo *narrative research* designa uma subcategoria da metodologia qualitativa de investigação. De facto, percecionando-as num registo de pluralidade, as metodologias qualitativas – à luz de uma “racionalidade pós-moderna” de investigação científica – têm por base processos indutivos de investigação, cujas raízes, e tal como já o dissemos anteriormente, vamos encontrá-las nas formas hermenêuticas e fenomenológicas de “inquérito”. Tal localização epistemológica, vista por alguns como a manifestação de um “género misto”, permite uma aliança entre ciência e humanidades, integrando estudos sistemáticos de fenómenos, através da

para a valorização de uma ideia de experiência que, quando narrada e comunicada, produz sentido (dado o pressuposto de um *narrative self*, como vimos atrás em Bruner), ainda que, e tendo-se em conta seu valor “pessoal” intrínseco, se considere que essa experiência seja, em todo em caso, como diz Susan Chase (2005), “social em caráter”. Para Chase,

“(...) The value of narrative analysis in the social sciences lies in the integration of these two major principals in the research practice. When we listen carefully to the stories people tell, we learn how people as individuals and groups make sense of their experiences and construct meanings and selves. We also learn about the complexities and subtleties of the social worlds they inhabit. We gain deeper understanding of the social resources (cultural, ideological, historical, and so forth) that they draw on, resist, and transform as they tell their stories.” (Chase, 2005: 80-81)

Tal como se viu pelas narrativas de vida dos escritores que apresentámos, o trabalho de interpretação, incidindo na reescrita da história narrada, procurou constituir-se como um dispositivo de compreensão em retrospectiva e prospetiva, pelo qual se tomaram as peças evocativas de um discurso, lido na sua unidade crítica e heterogénea. O processo que se levou a cabo procurou, portanto, nessa primeira fase, fazer uso de um conjunto de experiências narradas, não só na medida em que, do ponto de vista metodológico, tais narrações ajudariam o investigador a familiarizar-se com o real, como segundo o pressuposto de que a “entrevista narrativa” permitiria, de algum modo, reinventar o existente, a partir de um trabalho de natureza reflexiva. O seu principal objetivo, à luz dos métodos biográficos, consistiu em comunicar com os escritores não só de um modo considerado metodologicamente correto (isto é, cumprir os preceitos da entrevista), mas sobretudo, como diz Ferrarotti (1983), humanamente significativo.

O modelo que subjaz ao trabalho de análise e interpretação do material narrativo inscreveu-se numa lógica compreensiva e processual, e não tanto numa perspetiva arqueológica e/ou estrutural (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Isto significa, portanto, que, de acordo com tal modelo, o que se procura compreender é de que modo

desconstrução literária de textos e da análise hermenêutica “do sentido”. Assim sendo, aqueles autores referem “(...) Rather than forming hypotheses, the researcher frames questions for exploration; in place of measurement are the challenges of deeply listening to others; and instead of statistics are the ambiguities of thoughtful analysis of texts. These shifts in task and epistemological foundation require a new set of skills of the researcher and raise important questions about how such skills are learned and taught.” (Jossekson, Lieblich & McAdams, 2005: 3)

numa determinada narração biográfica, construída a partir da “memória”, intervêm e se encadeiam elementos temporalmente conectados, cujas transições permitam, ao investigador, acompanhar e construir a lógica (que é mais o enlace e o enredo) do próprio curso do tempo pelo qual um aspeto particular é narrado. Tal como a figura anterior pôde mostrar, a entrevista organizou-se em torno de um eixo narrativo principal, o qual daria ou não lugar a subeixos temáticos. Nela procurou-se incorporar um processo de reconstrução narrativa da vida, segundo um registo aberto semidirigido e em retrospectiva, pelo qual o passado do escritor jogaria um papel narrativo face a uma ideia de presente e de futuro. O narrador contou, num contexto temporal e temático situado, um conjunto de aspetos e momentos da sua atividade de escrita, num clima que esteve na maioria das vezes mais próximo da conversação (e em diferentes lugares, desde a casa ao café, e em horários ajustados às rotinas dos próprios), do que de uma entrevista propriamente dita. Tratou-se de um processo profundamente social e individualizado, cuja experiência implicou o investigador noutros tantos, na trajetória contínua de captar, ou deixar-se captar, pelo objeto de investigação. A escuta dialógica que na entrevista se impôs, sendo um desses processos, desenrolou-se através de uma “tripla voz”, cuja palavra veio a tomar lugar em diferentes momentos e lugares: a do narrador (representada nos textos narrativos autobiográficos, como anteriormente se quis apresentar); a do enfoque teórico que, por seu meio, é tecida à luz de processos de interpretação e de leitura do material recolhido; e a da tradução, isto é, a voz de um processo de leitura enquanto reconstrução das intenções subjetivas e das “verdades narrativas”, cujas principais dimensões, através de diferentes textos, se procura negociar e restituir ao longo da presente dissertação. Sendo assim, a investigação narrativa ocorre durante todo o processo temporal pelo qual se lê e interpreta a realidade narrativa que foi contada ao investigador.

De facto, atendendo-se à figura 7 atrás apresentada, trata-se de um esquema que nunca se desenrolou de modo homogéneo com cada um dos/as narradores/as. Como procedimento de investigação, procurou-se, antes, que a entrevista encadeasse um nexó cronológico definido pelo próprio escritor e, por essa razão, a questão geradora não foi formulada em termos de “memórias de escrita na infância”, mas sim por “memórias de escrita”. Claro que à medida que as entrevistas tomaram lugar com os diferentes narradores, o investigador pôde aperceber-se da potencialidade narrativa de a questão ser gerada de tal modo. Isto é, considerou-se que, do ponto de vista da investigação, haveria mais interesse em se recorrer a um processo autotematizado de estimular o

biográfico. Tal processo ocorreria por meio da marcação de um conjunto de “incidentes críticos”, os quais, tendo dado origem a determinados desvios narrativos ao longo da entrevista (“Mas quer que eu fale disto? Não sei se isto interessa, mas eu lembro-me de...”), representaram, no trabalho de interpretação efetuado, os principais momentos pelos quais os escritores descreveram algumas mudanças nas suas vidas e nos seus processos de relação com a escrita. Manifestando os ritmos de cujas flutuações o diálogo deriva, o processo da entrevista assentou em memórias/deslocações nem sempre voluntárias por parte dos escritores, como, enquanto texto, adquiriu significado em função de um conjunto de “pontos de inflexão”, como propõe Denzin (1989), descritos pelos próprios, e dentro do contexto no qual os narraram. Deste modo, e como fizemos atrás notar, a reconstrução narrativa por meio de um conjunto de inflexões procurou acompanhar os momentos críticos do trabalho de escrita descritos pelos escritores ao longo da vida, e a importância que o papel de determinadas pessoas (personagens) teve para o desenho das suas biografias pessoais. Por esse motivo, ela foi sendo estruturada em diferentes cadências, e à volta dos territórios e contextos de escrita, dos itinerários no campo da produção literária, da vida profissional, vida familiar, e das reflexões à volta do sentido de se ser escritor/a.

Figura 8
Substratos e cadências temporais da entrevista narrativa



A intercadência resultante dos diferentes relatos de experiências que, no seu conjunto, corporizam uma narrativa de vida, construiu-se por meio de um dinamismo integrador, mensurável na própria esfera da narrativa. A ideia de se “recriar um vivido” tornou-se num ato pelo qual se teceu o laço indissociável entre a experiência do escritor

e a sua reelaboração no tempo narrativo. À luz da epistemologia que lhe dá Ricoeur (1983), a narrativa corresponderá a uma síntese não fechada de acontecimentos num tempo simultaneamente objetivo e vivido, e pela qual a ação de “trazer uma nova experiência à linguagem” se instaura numa determinada temporalidade. Diz Ricoeur,

“(…) The complete event is not only that someone speaks and addresses himself to an interlocutor; it is also the speaker's ambition to bring a new *experience* to language and share it with someone else. It is this experience, in turn, that has the world for its horizon. Reference and horizon are correlative as are figure and ground. All experience both possesses a contour that circumscribes it and distinguishes it, and arises against a horizon of potentialities that constitutes at once an internal and an external horizon for experience (...) Because we are in the world and are affected by situations, we try to orient ourselves in them by means of understanding; we also have something to say, an experience to bring to language and to share.” (Ricoeur, 1983: 78)

O ato narrativo, como experiência de linguagem, é objeto, assim sendo, de uma configuração do tempo, pré-figurada e re-figurada através da mediação de um tempo figurado, cujos aspetos temporais, no campo prático da experiência do sujeito, constroem e medeiam a própria narrativa. Nela situa-se, ao mesmo tempo, o ato de narrar a “intriga” – ela vem mediar a construção entre tempo e narrativa. Existirão, deste modo, diferentes mediações simbólicas subjacentes ao “ato de narrar” a experiência, bem como determinados “acontecimentos de vida” aí mediados. Essas mediações produzem as (des)configurações dos diferentes tempos narrativos nos quais se tramam, quer as possibilidades, quer as impossibilidades, de construção de “um sentido”, para o próprio, e neste caso, para o investigador (leitor). Ora, a intercadência de tempos produzida na entrevista narrativa com os escritores, e esquematizada atrás, veio refletir, na esteira de Ricoeur, um conjunto de mediações entre tempos de ação, tempos simbólicos e tempos de alteridade:

— *Um tempo narrativo de ação* pertencerá ao nível do vivido e da experiência, isto é, “às minhas experiências pessoais como escritor”, cuja narrativa não é independente da ação passada na família (passada e futura), com os professores, na infância e juventude, na escola, no meio académico e no meio literário. Trata-se de um universo de relações, cujo domínio narrativo, ao partir da memória, parece ter “o mundo

como horizonte”, diria Ricoeur, porque é a própria concepção de um mundo de si como escritor que se torna o objeto de um movimento narrativo, e cujo fim se prende com a procura do lugar ético para nele o escritor se situar como pessoa (os seus princípios, os seus valores de formação, a sua “história”);

— *Um tempo narrativo simbólico* dar-se-á ao nível da composição narrativa, isto é, “o sentido da minha atividade como escritor e dos livros que eu publiquei”. Tal composição surge no centro das relações tramadas com o significado que o escritor lhes atribui, como ecos do papel que tais produções ocupam no contexto mais vasto da sua experiência (o valor individual dado à escrita, a importância que ela possui enquanto “aprendizagem superior” e à luz do universo literário conhecido, a história que é composta de si enquanto escritor, etc.);

— *Um tempo narrativo de alteridade* corresponderá ao nível da comunicação do narrado a alguém (neste caso, foi ao entrevistador), isto é, “o escritor na relação com os outros” e com os itinerários que cada um percorreu no “campo literário”, na arena das editoras, nas distinções atribuídas, etc. Trata-se de um tempo pelo qual são narradas as aproximações a outros escritores e a figuras literárias consideradas personagens de uma narrativa de vida sem as quais ela não existiria enquanto tal. Por outro lado, tal composição narrativa compreende justamente, para o escritor, um sentido ético, cujos princípios se prendem com o que, enquanto ator social, um escritor “obtem” da sua relação com a literatura (fora de concepções universais e da prescrição de condutas) e do que, à luz dessa relação, os escritores narram o que consideram fundamental nas atitudes e na condição de se ser um “bom escritor”.

Parece-nos constituir uma relevância acrescida a operacionalização da entrevista à luz das suas potencialidades narrativas, mais ainda, talvez, quando numa investigação com escritores se joga a reconstrução da sua própria relação «narrativa» com a escrita. Como sujeitos de pesquisa social, os escritores são ativos narradores do tempo, ao mesmo tempo que por ele são narrados, e pelas referências do pensamento literário do tempo do qual fazem parte. Torna-se disso um exemplo a referência que os escritores fazem, em diferentes situações narrativas, à influência das leituras dos existencialistas, dos pós-estruturalistas, dos autores considerados “clássicos”, o interesse pela discussão científica, entre outros aspetos. A complexidade interna a este universo narrativo, profundamente mediado e interpretado pelos próprios, é produtora de uma forte instabilidade no campo da interpretação e da análise “biográfica”. Consideramos,

portanto, que as propostas de investigação neste domínio de narrativas de vida de escritores, deverão ser tomadas na sua “incerteza” problematizante, uma vez que o investigador se encontra em face de tempos e espaços narrativos, nos quais o autor da narrativa (um autor simultaneamente empírico e textual) é um intérprete literário de si mesmo. Um trabalho de investigação que tome por objeto empírico experiências narradas por escritores (sendo, no entanto, de considerar a posição literária e a construção narrativa que, por meio da “ideologia da obra”, nalguns escritores possuirá uma dominante institucional de maior “peso”, portanto, um aspeto que representará uma variável nas opções que nesse trabalho se queiram tomar relativamente à interpretação das suas vidas) vê-se em todo o caso sujeito de uma construção narrativo-biográfica não totalmente controlável, e ainda menos plenamente transparente, dos “correlativos” de compreensão e interpretação daí resultantes. O processo de investigação biográfica e narrativa, sendo assim, torna-se antes, na nossa perspetiva, num processo contínuo de conjugação subjetiva, entre diferentes conteúdos e focos narrativamente tematizados.

Life-story e life-history

O universo epistemológico e semântico das narrativas biográficas englobará todas as formas individuais e coletivas de «construir sentido», a partir de ações temporais pessoais, e através da descrição, análise e interpretação de “dados biográficos”. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) referem-se à “investigação biográfico-narrativa” como uma categoria ampla, cujo conceito incluirá diversos modos de obter e analisar “relatos”, e cujas modalidades estejam relacionadas com “o território das escritas do eu”. Incluem-se aí, portanto, “(...) histórias de vida, história oral, escritos e narrativas autobiográficas, entrevistas narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, relatos biográficos, testemunhos, isto é, qualquer forma de reflexão oral ou escrita que utilize a experiência pessoal na sua dimensão temporal.” (*id.*: 18). Numa outra perspetiva, Marre (1991, cit. in Carvalho, 2003), refere-se à expressão “história de vida”, tanto no sentido de relatos orais, como autobiografias escritas, longas entrevistas abertas e outros documentos orais ou testemunhos escritos, o que permite a ampliação do sentido que genericamente é dado àquela expressão (*life history*). Aliás, é do ponto de vista anglo-saxónico que, entre os conceitos *life-story* e *life-history*, existirá

uma ambiguidade etimológica que, apesar de não se tornar por vezes evidente se entre um e outro interfere uma linha “paradigmática” distinta, acredita-se que ela pode influir, em todo caso, nalguns dos posicionamentos adotados na investigação (Butler & Bentley, 1997; Denzin, 2001). O termo *life-story* remete para o sentido da “narração” (uma retrospectiva) realizada ou pelo próprio sujeito (o narrador protagonista de uma vida autobiografada, “o herói”) ou por iniciativa de um ou mais interlocutores (designadamente numa situação de entrevista). Considera-se que, nestes casos, a “história de vida” corresponde ao modo pelo qual a pessoa conta e viveu a sua vida. Enquanto (auto)biografias, as *life stories* representam um género particular narrativo (podem corresponder a memórias, diários, histórias pessoais, etc.), mas em cuja apreensão se dá aquilo que alguns investigadores chamam de “narrativização da vida”. Tal fenómeno, configurando uma autobiografia, narra e textualiza a vida, convertendo-a num «texto». Por meio de entrevistas longas, o investigador intervém diretamente na reconstrução autobiográfica (isto é, na *life-story*), reescrevendo-a enquanto “história pessoal da vida”. Neste contexto, Atkinson (1998) adianta que

“(...) a life story is told in many ways. We are, in fact, continually telling others who we are and what we are about. Through the daily chores of life and at every stage of live, we share pieces of ourselves with those we come in contact with. Whether is it the solitary, social or the dramatic play of childhood, a rite of passage of adolescence, a wedding, or a retirement banquet, we are continually telling episodes and chapters of our life stories, both as we live them as we relieve them in our everyday actions, behaviours, creations, and the words we speak about them.” (Atkinson, 1998: 8)

Segundo Atkinson, não parece existir uma diferença substancial entre *life-story* e *life-history*, o que não quer dizer, porém, que não existam diferenças, tal como o próprio refere, de “ênfase” e “âmbito”. No plural, *stories* é um termo pelo qual se perspetiva a esfera da experiência humana numa variedade de formas narrativas (como lendas, contos, epopeias, isto é, a mitologia viva nas suas funções metafóricas e poéticas “clássicas”, mas também por meio de autobiografias e relatos de vida), através das quais se constrói uma ordem de sentido para a vida contada, quer para o “narrador”, quer para o “ouvinte”. Enquanto recurso biográfico, elas possibilitam apreender o modo pelo qual as experiências de vida de uma pessoa, e o processo pelo qual especificamente ela as compreende, tomam lugar através do tempo. Nessa medida, alguns autores (Rubin &

Rubin, 1995; Denzin, 2001) consideram que, pelas trocas orais e/ou escritas que encetam, elas comunicam diferentes temas e mensagens num sentido amplo, ou seja, um conjunto de concepções, valores morais e de crenças pessoais e culturais que assumem aí a forma de uma narrativa (linear e/ou onírica).

Já por *life-history* (“bio-grafia”) entende-se, genericamente, a “reelaboração da vida de uma pessoa” (ou pessoas, ou ainda, instituições), encetada por biógrafos e/ou investigadores, cujo trabalho pode partir do reagrupar (como um puzzle) de diversos materiais biográficos, e cuja apresentação pode variar em suporte, formato e conteúdo, mas procurando, todavia, o carácter objetivante de um relato de vida. Ela enraíza-se, geralmente, como um relato oral, através de uma situação interativa entre biografado e biógrafo, dando lugar a sucessivas reconstruções da “totalidade da vida” (por meio de entrevista), ou podendo assentar em dimensões e episódios temáticos especificamente delimitados. Segundo este pressuposto, ela pode ser entendida como uma dimensão particular da autobiografia. De acordo com Rubin e Rubin,

“(...) *life-histories* focus more on the experiences of an individual and what he or she felt as he or she passed through the different stages of life. Life histories can tell us about life’s passages; they can also provide a window on social change. (...) Life histories involve a combination of narratives and stories that both interpret the past and make it acceptable, understandable and important” (Rubin & Rubin, 1995: 27)

Enquanto “história oral”, também Atkinson (1998) considera que a *life-history* surge na maioria das vezes focada num conjunto de aspetos específicos (no sentido de “olhar”) da vida de uma pessoa, tal como na vida profissional, religiosa, comunitária, etc. E isto terá que ver com o universo comunitário que desde sempre envolveu as práticas da tradição oral, de cuja reminiscência épica (a memória, precisamente) as histórias de vida derivam. Como investigação, as *life-histories* recorrem frequentemente a uma lógica de triangulação de relatos, complementando histórias e narrativas pessoais com testemunhos de outros sujeitos, fontes documentais, arquivos, transcrições, entre outros recursos, tendo em vista, por exemplo, a contextualização e a politização (no sentido de agência) de uma forma particular de vida. São a este respeito ilustrativas as histórias elaboradas por biógrafos ou investigadores sobre a vida de uma determinada pessoa, ou grupos de pessoas, passada em períodos históricos precisos, os quais geralmente se dão em “tempos de viragem”, do ponto de vista social e cultural, tendo-se

em conta o papel pioneiro que uma ou mais pessoas aí tiveram. A relação entre *life-stories* e *life-histories* é, sendo assim, de algum modo recíproca. Isto é, se se entender por *story* o relato narrativo que um sujeito faz da sua vida, tal relato, uma vez abarcado pela *life-history*, passa a constituir um fragmento de história (*history*) e, portanto, um recurso biográfico passível de ser interpretado. Seja como for, e não ignorado o contraste feito entre um e outro conceito, consideramos que é na abrangência de usos a que dão origem que o potencial heurístico da investigação biográfica e narrativa se constrói e ramifica. Ou seja, considera-se que no processo de contar uma história encontra-se incluído tanto o relato pessoal e/ou autobiográfico, como o testemunho biográfico objetivo, e inclusivamente fabulado, de uma ou várias pessoas.

2. Condenados pelo arco-íris

Para alguns investigadores, a entrevista narrativa representa a base do próprio processo de investigação narrativa e biográfica, ainda que, e dependendo da pesquisa que se efetue, ela possa ser combinada com outros instrumentos e recursos. Em todo o caso, e justamente em virtude da tradição metodológica da entrevista em ciências sociais e humanas, ela parece continuar a possuir uma potencialidade distinta, quando o objetivo é cruzar um campo semântico com um campo temporal (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Neste estudo, apesar de se ter procurado alcançar este tipo de cruzamento, na verdade não se pretendeu à partida assumir a entrevista narrativa como “oportunidade” temporal e semântica para os escritores darem sentido à sua vida. Não que esse sentido não possa constituir um objetivo da própria entrevista narrativa, na sua potencialidade heurística de oralizar a experiência e a “lógica da vida”, para a qual os escritores confessaram não existir, sob o ponto de vista da memória, uma pista muito precisa (ela é memória de outras, é voluntária como involuntária, resulta de relatos recontados pela família durante a infância, etc.). Mas atendendo-se às propriedades discursivas e altamente mediadas dos narradores, além disso, narradores-escritores, tal suposição de que ela poderia traduzir-se numa oportunidade de conferir sentido à vida, esbarrou, de algum modo, com uma ideia de “biografia pessoal”, cuja história possui,

com efeito, uma realidade que pode ser também relatada como um romance, ou seja, a diferentes vozes. Os paralelismos narrativos produzidos entre o relato de determinadas experiências de vida e as experiências vividas por certas personagens de literatura, de cinema, e teatro, o recurso a histórias contadas por outros escritores, o tempo, o lugar e o espaço de leituras consideradas fundamentais, e muitas vezes tidas como a base explicativa para as mudanças, as dores e o “mistério” de certos acontecimentos reais, representam, entre outros exemplos, uma interferência da “narrativa” na vida que é impossível negar. Ou seja, uma parte significativa das “histórias de vida” contadas pelos escritores parece surgir como uma herança de todos, bem como de todas as personagens a que pertencem e que, de forma “mitológica”, as constituem. Em termos de análise, esta questão levantou-nos o conflito existente entre o domínio técnico da biografia (o seu processo de contar, de análise, reconstrução, etc.) e o seu “correlativo” domínio artístico pelo qual, e à custa de uma ideia de literatura como género, e sua tradição narrativa, uma concepção de “biografia” se consagra no espaço social (ela é imaginada, ficcional, romanceada, etc.).

Nesta tensão entre um pólo técnico e artístico nos modos de conceber a biografia (neste caso, como género de escrita da vida) subjaz, com efeito, não só o estatuto que se queira conceder ao romance enquanto “forma de a contar”, como a diferença que se estabelece, para o “biógrafo”, entre história e ficção (Nascimento, 2003). De facto, todas as efabulações contemporâneas, desde Homero, não são anónimas. As “suas criaturas” têm autores, particularmente se forem personagens históricas, fazendo parte daquilo que Nascimento considera serem efabulações com “histórias dentro”. Por esta razão, mesmo transformada num objeto estético (ou sendo-o), uma história não perderá nunca uma relação com o real, porque ela possui em si um potencial transformador de agente no processo histórico mais vasto, bem como na história que é narrada. Este aspeto parece ganhar uma outra dimensão, se se pensar que, não só hoje em dia, como desde sempre, as fronteiras entre mundos considerados “ontologicamente diferentes” (vida e além vida; verdade e mentira; sonho e realidade; etc.) são constantemente ultrapassadas, e não só por aqueles que escrevem ou se assumem como autores de biografias. Dir-se-ia que própria narrativa Histórica assim o experimenta e testemunha. Estudando a “história contada como delírio”, diz a referida autora,

“(…) Nas biografias romanceadas do nosso tempo encontramos frequentemente eventos e personagens históricas mais ou menos conhecidas retratadas sob um novo

ângulo. A estratégia será sempre a de provocar o estranhamento – seja porque a voz que narra é a de um cão, ou de uma personagem menor e antes silenciada, ou mesmo a do protagonista, mas um protagonista reescrito, que procede à final e verdadeira narração da alma. Em qualquer dos casos, é sempre muito mais romance do que biografia, muito mais *poiesis*, do que *mimesis*, e em qualquer dos casos, o delírio diz o real. Pelo que os nossos problemas ainda agora começaram” (Nascimento, 2003: 111)

O ato de recontar uma história, isto é, biografá-la, pode incorporar, assim sendo, um “delírio assumido”. E esse “delírio” é posto na “boca do narrador”, isto é, o “delirar” sobre a própria vida, alternando entre diferentes consciências narrativas, e alterando, muitas vezes, a própria “consciência de si”. Em contraste com o tempo do “romance sagrado” ou das “biografias míticas”, tal “delírio” é no entanto vigiado pelo paradigma moderno da objetividade da vida, o que não significa que seja ou tenha sido apagado pelo trabalho dos escritores, aqueles para quem a “imaginação” constituirá um possível regime de verdade. A entrevista que levámos a cabo não teve por objetivo compreender de que maneira aquelas fronteiras referidas em cima são violadas pelas narrativas (e narrações) dos escritores. Ela não se constituiu enquanto «entrevista de literatura», nem sobre a “obra em si”, ou ainda menos sobre o “delírio” que se implica na relação entre “vida e obra” do escritor. Pelo contrário, os atos pelos quais os escritores relatam “a história de vida” são, na nossa perspetiva, uma representação subjetiva de como o seu sentido (histórico) se constrói permanentemente nessa tensão. Os “géneros” de escrita, cujo trabalho surge no centro de uma experiência de vida, podem nisso mesmo traduzir-se, ainda que o “género”, por si só, individualmente, não pareça determinar a própria biografia que os escritores fazem da sua escrita. Heterogéneos, tais géneros de trabalho literário de que os escritores se ocupam, parecem percorrer todas as escalas do próprio trabalho linguístico, uma vez que se trata de usar a palavra escrita para falar de todas as possibilidades da vida, e seus inversos. Tal trabalho literário exige, para os escritores, conhecer os processos pelos quais o “delírio” dentro de uma história (ou de um poema) participa do tempo em que ele opera, isto é, em que sentido é dele uma representação, uma prática social e uma crítica. Neste aspeto concordamos com Walter Benjamin (1992), quando considera que a “obra”, o “romance”, o “livro”, na verdade, numa primeira perceção, coisas isoladas, não são todavia os elementos suficientes para se abordar o modo pelo qual a escrita intervém no próprio “devir literário” do mundo. O

“seu tratamento dialético”, quer dizer, a maneira pela qual o trabalho dos escritores é capaz de refundir as próprias formas literárias, precisa de as considerar nos contextos vivos, sociais. À maneira de Rimbaud, dir-se-ia que os escritores parecem condenados pelo arco-íris, as suas vidas seriam sempre por demais desmedidas para o poderem abraçar, “j’ai tout les talents”, reclama o poeta ao descrever uma noite passada no inferno.

O que se procurou aqui, porém, não foi situar nem as desmesuras dos escritores, nem determinar tendências literárias, de cujas análises derivam abordagens essenciais à escrita e à literatura (como género, como narrativa, como discurso, etc.). Tomando-se como eixo duas dimensões que se nos afiguraram, pelas entrevistas realizadas, como mais relevantes, o que se pretendeu até ao momento foi dar conta da complexidade da análise biográfica dos escritores, salientando-se, no entanto, que pode ser justamente a partir do seu referencial narrativo que a discussão dos modos de «relação com a escrita» pode ser redimensionada. Por essa razão, continuaremos, nas páginas seguintes, a acompanhar o enfoque teórico no qual assenta a metodologia da investigação biográfica e narrativa. Mas no que importa àquele eixo, ele traduz-se narrativamente em duas tensões, as quais nos parecem cruzar todas as narrativas recolhidas, sendo portanto de algum modo anterior à discussão, porque a situa, das instâncias na relação com a escrita, e das questões que daí podemos trazer para o universo amplo da educação. São elas, a tensão entre «a literatura na vida» e «a vida literária», discutida de seguida ainda neste Capítulo, e a tensão entre «a relação com a literatura» e «a relação com a literatura na escola», da qual nos servimos como base argumentativa do Capítulo V, e parte final desta dissertação. Faremos uma narrativa ao longo destas duas tensões para, em seguida, passarmos ao universo de questões que importará finalmente considerar do ponto de vista educativo, e do quadro global que tem vindo a acompanhar este trabalho.

2.1 A «literatura na vida» e a «vida literária»

A «literatura na vida» começa pela literatura contada. “Sempre com histórias”, os escritores narram-se enquanto “romancistas inevitáveis” dos factos da vida, pondo aí o seu próprio ponto de vista, também como escritores produzidos pela literatura e pelas obras literárias. Enquanto relatos da vida, as suas *stories* surgem conectadas por um

significativo valor cultural, cujo sentido dependerá não só da experiência de «ler», sobretudo na infância, uma determinada obra literária (e o valor que em si carrega), como da experiência de “viverem”, pelo lado do “ouvir”, a história que lhes é (foi) oralmente narrada. Uma parte significativa dos relatos de vida dos escritores fazem aparecer um conjunto diverso de figuras, as quais, ou pela irreverência intelectual, ou por uma certa estranheza implicada nos seus modos de ser e agir (“a costureira com um quisto na cabeça”, “os poemas da minha tia de Paris”, “o vizinho a quem se ia roubar livros”, etc.), mesmo sendo lidas, à luz do presente em que as fazem aparecer nas suas narrativas, pelo lado de um “imaginário recriado”, elas parecem vir representar a figura do “narrador” por excelência, nas figuras femininas ou masculinas que encarnariam. A experiência de “ouvir” as histórias dessas figuras representará, segundo a recriação dada pelos escritores, um ato pelo qual a literatura parece “infiltrar-se” na vida, não na lógica do texto, antes como “lugar” aonde os escritores consideram poder-se ir buscar as aspirações mais profundas “escondidas dentro de si”, mas também as principais marcas que vêm a acompanhar as suas “passagens” para escritores-artistas. A narrativa pode assim, tal como vimos atrás, e nas suas modalidades orais, fazer desprender o desejo por um horizonte literário, que só uma história contada “por viva voz” parece ser capaz. A literatura moderna, vista como uma obra escrita na qual se conta a maturação de uma determinada figurada (narrador) na sua “saga” contra o tempo, irá encontrar em Proust uma das “materializações” que mais matizou o fenómeno pelo qual a literatura se pode implicar na vida “do escritor em potência”. O próprio Proust, aliás, na qualidade de “intelectual letrado”, virá a refletir sobre esse fenómeno de se “viver com a literatura”, sob o ponto de vista de que ela é “detentora de um segredo de verdade e beleza”, num ensaio dedicado ao “Prazer da Leitura” (1905), ensaio esse paradigma de muitos outros pelos quais os escritores, também produzidos pelas próprias obras literárias, parecem ir narrando uma experiência de leitura – lida e ouvida – a qual corresponderá à ideia de um “caminhar para a ingenuidade” em que a própria “vida no tempo” se pode traduzir. No que toca os relatos desta problemática de a literatura “se encarnar” na vida dos escritores, o fenómeno do “convívio” com narrativas e histórias contadas nos mais diversos sítios, e pelas mais diferentes pessoas/protagonistas literários com as quais os escritores cresceram, terá sido determinante sob o próprio ponto de vista de os escritores refletirem acerca da sua “entrega” a esse “prazer” e “violência” em que a literatura na vida vem desembocar.

O temível Andersen

“Os livros que me influenciaram mais foram Brontë, “O Monte dos Vendavais”, em certas épocas, e depois também gostei de outros poetas, mas também desde muito cedo foi a Cecília Meireles e o Camilo Pessanha, são os meus poetas prediletos. A minha mãe contava histórias muito bem. E eu sei muitas coisas da tradição popular. Outra coisa que eu depois também li, que foi para mim um encanto, foi “As Mil e Uma Noites”, eu tenho as “As Mil e Uma Noites” em francês, a versão completa. Quer dizer, o sistema também não era tão chato como agora, as pessoas tinham menos escola. Brincava-se muito, cantava-se, brincava-se, eu tinha muito tempo para ler fora das aulas, eu gostava muito de ler histórias de fadas. Mas o autor que me marcou assim mais, além das histórias tradicionais, foi Andersen, “A rapariga e os fósforos”. A morte ali, aquela violência, foi uma coisa que me marcou. Porque eu julgava que não era capaz de escrever para crianças, exatamente porque eu também de vez em quando não sou assim meiga, nem doce... sou um bocado dura. E portanto, tinha receio de não ser capaz. Contavam-me histórias de fadas, e histórias tradicionais, mas quando eu fui para o liceu, quando eu li Andersen, Andersen foi o que mais me marcou para a literatura infantil.”

(Luísa Dacosta)

A ideia segundo a qual, “pela boca do narrador”, todos os sentidos do sujeito que ouve as narrativas que lhe são contadas se colocam ao serviço do objeto que elas contam (a sua mensagem, a sua ética de vida), subentende que, seja qual for a narrativa contada, a relação que se mantém com ela é uma relação de adivinhação (“o que é que vem a seguir?”), cujo sentido pode ser ou não totalmente compreendido (e a este respeito, os escritores referiram-se ao aparentemente pouco interesse que nisso existe, valorizando antes a existência da narrativa de histórias em ambientes familiares), mas cuja “riqueza” parece tornar-se, porém, permanente ao nível do pensamento (memória). Esta questão parece ligar-se com aquilo que Walter Benjamin (1992) considera ser o “espírito” remanescente no qual radica a tradição da narrativa, de resto muito presente nas culturais orais. Num ensaio ao qual voltaremos mais à frente, diz ele, “(...) narrar histórias é sempre a arte de as voltar a contar e essa arte perder-se-á se não se conservarem as histórias. Perde-se porque já ninguém fia ou tece enquanto as escuta. Quanto mais o ouvinte se esquece de si próprio, tanto mais profundamente se grava nele aquilo que ouve.” (Benjamin, 1992: 36). Contrariamente ao romance moderno, o qual,

segundo Benjamin, veio exigir a “análise psicológica” das histórias, a narrativa, tal como ele a entende, fará dispensar tal pressuposto de “explicação”, porque ela será de qualidade “experencial”. Sob o ponto de vista cultural, Benjamin vem considerar que as formas ancestrais de trabalho se encontram intimamente conectadas com o desenvolvimento da narrativa ao longo da formação das organizações sociais, tanto ao nível do seu processo de assimilação comunitária, como a um nível mais profundo no próprio sujeito (a narrativa que provoca descontração, a sensação de um tédio inspirador, etc.). Aliás, uma arquetipologia da figura do “narrador”, no contexto da tradição oral da narrativa, é estabelecida por Benjamin num duplo sentido: o narrador que volta da viagem para contar a (uma) história (o “mercador dos mares”), e o narrador que fala e conta do seu país, e conhece as suas histórias e o seu trabalho (o “agricultor sedentário”). Deste modo, se a “arte de narrar teve lugar no campo e nos mares”, Benjamin refere que “(...) é na oficina que vai ter a sua alta escola. Nela se juntam a notícia trazida de longe pelo viandante e o conhecimento do passado transmitido ao sedentário” (*id.*: 29). Benjamin refere ainda que estas duas “estirpes de narradores” se conservaram, pelo menos desde a Idade Média, até aos “narradores modernos”, e portanto, tornar-se-á impensável, para ele, uma interpretação histórica do mundo das narrativas fora deste quadro arquetípico. Sendo assim, a narrativa, como o relato vindo de longe, “de paragens estranhas”, e ao mesmo tempo enquanto experiência social de quem a ouve relatada, terá prosperado no “círculo do trabalho manual” (camponês, marítimo e urbano).

Uma ideia de «literatura na vida», isto é, a ideia de que a Narrativa conserva em si potencialidades de experienciar o conhecimento segundo uma lógica “manual” de viver o que, em certa medida, elas “aconselham”, parece fazer eco de uma temporalidade que se torna hoje “difícil” de existir, em virtude dos ritmos e das formas mais desagregadas de trabalho das sociedades modernas. Tal pressuposto, no limite, vem questionar-nos acerca daquilo que será o próprio “destino” da narrativa, algo que, pela maneira pela qual por vezes esta questão se nos coloca, parece levar-nos ainda à crença, também ela “fatalista”, de que hoje em dia já não se contam histórias. Na verdade, estaremos hoje a viver um tempo de modalidades diferentes de as contar, quer nas suas vozes orais, quer mesmo escritas (hipertextos, micronarrativas, áudiolivros, etc.). Tais modelos, se por um lado, conservam em si um conjunto de potencialidades de natureza literária e educativa bem desafiantes, por outro, parecem sugerir uma espécie de necessidade de condensar no mínimo espaço e tempo possível um sentido de

“literatura”, muito embora, e como vem apontar Michel Crépu (2006), tal sentido possa também ser entendido como “(...) “um lugar que não é lugar, num tempo que não se mede pelo tempo, uma língua que não é linguagem. Esse lugar, esse tempo e essa língua podem tornar-se objecto de um desejo, permitem pressentir uma forma particular de conhecimento, ou talvez de revelação” (Crépu, 2006: 56). Ora, a «literatura na vida», deste modo concebida, não parece temporalizar (recriando, certamente, outras lógicas de temporalidade) com o quadro atual de experiências da vida, em cujos modelos sociais imperam tempos de uma cada vez maior ocupação escolar, cultural e profissional. Esta experiência de “ouvir histórias” durante a infância narrada dos escritores, se por um lado se inseria naquilo que apontaram como sendo uma cultura de “menos escola”, por outro, ela vem situar-se num tempo “de ruralidade”, ambas concebidas como experiências indissociáveis de liberdade e responsabilidade. A vivência da literatura tornar-se-ia “pessoal”, nesse contexto de “ruralidade” (e não só pela maneira como é descrito em Luísa Dacosta), já que desse modo ela surgiria como que atravessando “toda a vida” das infâncias narradas pelos escritores. A aparente inexistência de clivagens entre as dimensões do literário e do não-literário na descrição de tais infâncias (a experiência do medo, ou da violência, se seria uma experiência literária, ela far-se-ia também pelo lado da rua, da vivência e do confronto com a pobreza, mas também pelo lado “da província”, “de um outro tempo de felicidade”), condensaria uma espécie de inseparabilidade entre “leitura e escrita”, dados os próprios poderes literários (neste caso, imateriais) derivados desse “ouvir” histórias, ao mesmo tempo que os escritores as “contavam para si”.

Sempre com histórias

“Os meus pais contavam-me histórias. Mas o mais fantástico é que eu não ouvia só histórias dos meus pais, porque eu saltava entre a casa dos meus pais e a casa dos meus tios. E eles também me contavam histórias. E a minha avó, particularmente, a minha tia-avó paterna, era uma pessoa que tinha uma biblioteca fantástica. Mas eu lembro-me que, para além das histórias que eu ouvi sempre a contarem-me, era tudo o que me ficava na memória, cheiros, odores, peripécias das minhas tias, aquela questão de eu passar muito tempo fora da casa dos meus pais... Na altura eu ia para a Lousã, e a Lousã era a 150 quilómetros do Porto. Nos anos 50, 54, 55, 56, era muito longe, era muito demorada uma viagem de comboio. E lembro-me perfeitamente da casa da minha avó, da cor das paredes, do que faziam, lembro-me

de como embalavam o azeite, era assim nuns frascos redondos, como se fossem garrafas de vinho. Também era uma maneira de me entreterem. Contavam-me todas as histórias possíveis. Não só histórias infantis, próprias da minha idade, mas tudo era contável. Eu lembro-me perfeitamente de as minhas tias contarem tudo, das peripécias delas, tudo seriam histórias. E a minha mãe, quando contava qualquer coisa, aquilo era uma espécie de romance, eram histórias mesmo, como se estivesse a contar pela primeira vez. Uma das pessoas que deve ter tido mais influência na minha vida, em termos de me contarem histórias e de eu andar sempre com histórias na cabeça, foi a dona Guiomar. A dona Guiomar era uma empregada que nós tínhamos, que lavava a roupa e tirava as nódoas mais difíceis com saliva, cuspiam se fosse preciso. Passava uma tarde inteira a cuspir numa saia para tirar aquilo. Ela contava as histórias mais estapafúrdias que havia até às mais clássicas: a do João Ratão, a da Bela Adormecida... Ela tinha tanta imaginação, era tão criativa, que fazia uma coisa espantosa, era capaz de contar durante uma tarde inteira quatro histórias, uma de cada vez, e misturava as histórias todas. Metia o João Ratão na Bela Adormecida, os Sete Anões na história do feijão, fazia coisas incríveis com as histórias todas. Isto levou-me durante muito tempo a andar sempre com histórias. Eu também contava as minhas histórias a mim mesmo, até porque vivia numa casa muito grande e como eu era miúdo nós tínhamos se calhar algum medo de ir do quarto à cozinha de noite. E então eu ficava a contar histórias para mim.”

(Jorge Velhote)

As histórias “desde sempre” presentes nas trajetórias dos escritores farão crer que a relação (de algum modo de “fascínio”) com a linguagem não é só no sentido em que o sujeito é fascinado pela linguagem: a linguagem «fascina» o sujeito, ela é tomada como uma espécie de “entidade” na qual se joga a reconstrução narrativa e biográfica do impacto que a literatura pode ter na memória de cada um. Nesse processo entrará em cena um duplo exercício consciente, pelo qual a “paixão do escritor pela narrativa” dará lugar a todo um ensaio crítico de o escritor se posicionar também como narrador, e elaborando ao mesmo tempo “paródias literárias”, através das quais se somam diferentes “arrebatamentos” por certas experiências e figuras, mas as quais consideram ser essenciais às suas próprias vidas e, acrescentaríamos, às suas “condições literárias” de escritores. Nas suas narrativas, como temos vindo a observar, jogam-se assim planos de expressão (pelas palavras) e de conteúdo (pelos factos, episódios, etc.), dificilmente separáveis. Há um princípio da realidade que vai sendo des-realizado pelos

acontecimentos que nele se desenrolam, o que nos vem colocar em face de um trabalho de interpretação simultaneamente absoluto, porque o sentido primordial da experiência encontra-se nele contido, mas também possível, da parte da conceção que os próprios acrescentam a uma série de lembranças no contexto em que as produzem. Nessa medida, e tal como nos foi contado por alguns escritores, a “ficcionalidade” das suas próprias narrativas de vida tem que ver com o modo particular pelo qual a literatura (uma narrativa) se torna de algum modo “inseparável” dos seus planos biográficos, o que não quer dizer que “vida” e “literatura” sejam objetos de natureza igual. Pelo contrário. Justamente em virtude de representarem objetos diferentes, é que nos modos de os escritores narrarem este fenómeno de “literatura na vida” podemos observar um relato feito das possíveis continuidades que entre aqueles dois objetos podem existir.

“Coisas que a descrevam”

“Numa altura, uma colega terapeuta mandou-me escrever, assim nuns cartõezinhos, um acontecimento por ano de vida. E eu achei muita graça, deu-me muito mais trabalho do que eu imaginava. Mas era muito engraçado, porque fazia parte do princípio que era que eu devia fazer narrativas. Só que aquilo não deu resultado nenhum. E ela depois chegou à conclusão que era pior a emenda do que o soneto. Ela dizia que eu devia escrever uma história, narrativas sobre aquele assunto, sobre o mês de setembro, ou outro assunto, etc. O problema é que eu não era capaz de manter aquilo a um nível confessional. Ou seja, não era capaz de colar aquilo a mim. Aliás, eu acabei por escrever um conto longo, uma novela, que nunca publiquei. Com nomes falsos, com situações que eu inventei a determinado momento, outras verdadeiras. Mas portanto, o que acontecia é que eu começava a escrever e eu não era capaz de descolar a parte da vida da parte da escrita. E ela chegou à conclusão de que com escritores aquela abordagem não dava. Não dava, porque é a questão da ficcionalização, e sobretudo da estética. E depois eu tinha que dizer se aquilo tinha ficado bonito. E comecei, às tantas, a descambar para a poesia. E aí é que foi a desgraça completa, e disse, “Olhe, eu já não sou capaz de fazer isto em forma narrativa, portanto, fiz em poema”. E ela, “Mas eu não quero poemas, eu não quero coisas romanceadas, eu quero coisas que a descrevam, que descrevam”, e eu disse assim, “Mas eu não sou capaz. Tenho uma palavra à frente escrita e eu tenho que a por bonita, e eu tenho esta tentação de...”. E pronto, e não deu. E depois então, ela partiu para esta outra coisa que era que eu devia ser assim o básico dos básicos. Na

altura eu tinha 49 anos. Deu-me uns papelinhos e disse-me, “Tem este espaço. Eu quero um papelinho por ano”, e portanto, era só a dizer assim uma frase, as coisas que me marcaram mais. E aí, eu consegui mais ou menos, mas não achei graça nenhuma. Ao passo que ao outro achava muita graça, porque ela dizia que não servia de nada, e que eu achar graça não era nada a ideia. A ideia era mexer comigo, não era para ter graça. Aquilo tinha piada para mim, não tinha piada para ela.”

(Ana Luísa Amaral)

Os relatos de vida que dão conta de uma conceção de escrita que é, na sua génese, afetada pelo plano da totalidade do seu *ofício* (incapacidade de separar a “parte da vida” da “parte da escrita”), vêm colocar-nos um conjunto de questões acerca dos usos das abordagens narrativo-biográficas em estudos que envolvam *stories* de escritores. Nessa medida, o que temos vindo a procurar dar conta é do modo pelo qual a ideia da «literatura na vida» (corporizada nos relatos acerca da experiência da narrativa na vida, das histórias ouvidas e recontadas, de uma infância e de um “eu” constantemente objeto de leitura) vem desfazer alguns dos pressupostos iniciais que o investigador pressupunha serem estáveis no campo destas metodologias. Não só o investigador se interpretou pelo recurso à literatura científica que documenta este campo de investigação, um campo que, na nossa perspetiva, parece-nos ser profundamente marcado pelas escolas que procuram fazer a síntese – ou a passagem – da “ciência” a uma certa “arte de conhecimento”, como, à medida que foi desembocando na compreensão das valorizações simbólicas da vida feitas pelos escritores, as categorias das quais ele se servia para interpretar e articular “trajetórias biográficas” se alteraram continuamente. Quer isto dizer que nos temos vindo a servir deste eixo narrativo transversal aos relatos dos escritores (“a literatura na vida”) para compreendermos em que medida, quando confrontado com o sentido da «vida literária» relatado pelos escritores, diversos polos biográficos de interpretar, quer a relação com literatura, quer a relação com a “vida literária”, nos dão a conhecer a “oposição” em que se joga a complementaridade das próprias categorias de sentido que o investigador foi construindo.

2.1.1 Sacrificar a vida?

Se à ideia de “uma literatura na vida” parece fazer-se corresponder as pertenças dos escritores a um tempo de experiência narrativa marcado pela ficcionalidade da vida, e pelo sentido de “evasão” daí derivado (pelas histórias, pela inseparabilidade entre leitura e escrita, pela mediação que, biograficamente, se impõe aos escritores entre “partes da vida” e “partes da escrita”), já a uma ideia de «vida literária» virá corresponder o sentido de uma outra “reficcionalização”, mas essa operada pelos mecanismos do “campo literário” que também narrativamente biografá a vida dos escritores enquanto tal. Torna-se, de facto, de algum modo complexo separar aquilo que é a biografia ficcionada do escritor da ficção biografada pelo próprio discurso literário que circula à volta da figura social do escritor. Mesmo se de tal discurso produzido pelo campo literário os escritores se narrem pelo lado da “evasão” (isto é, consideram que há uma pureza suspeita nos itinerários da «vida literária» que não é comparável aos poderes maiores que a «literatura na vida» pode provocar), na verdade é justamente neste aspeto que julgamos operar-se um processo de transformação das suas *stories* em modelos sociais de “histórias de vida” produzidas pelos agentes e pelos atores que sustentam a atividade literária institucional, enquanto campo de atividade profissional “das letras”. Não que as suas *stories* sejam um produto narrativo que não vá aí colher alguns desideratos (a publicação de biografias de escritores é disso um exemplo, e pela mão de uma certa tendência mediatizante e jornalística das suas vidas “mais privadas”). Nessa ótica biográfica, elas configuram e comunicam determinadas conceções de escrita, e de relação dos escritores com a escrita, interpretadas à luz de categorias muitas vezes de ordem “clássica” (no sentido em que produzem uma certa homogeneidade nas suas histórias), quanto ao valor que essa relação deve sempre possuir.

Daqui deriva um conceito de escritor, cuja história parece ou já ter sido contada (o escritor aparece como um «comentador das almas» desde a origem dos tempos), ou, por outro lado, ela é objeto de algum aproveitamento público em que os próprios de algum modo não se reconhecem, e muitas vezes se veem lesados. Esta questão, de formas diversas, foi surgindo ao longo dos diálogos que fomos mantendo com os escritores desta tese, ainda que, originariamente, ela não surgisse formulada do ponto de vista formal. Julgamos que o seu surgimento se relaciona, com efeito, não só com a projeção pública que estes escritores possuem no campo, mas também – e, na verdade,

mais importante do que isso – com o investimento que, de facto, a atividade de escrita ocupa nas suas vidas. Nela investindo o escritor uma parte significativa da sua vida, as restantes (ou sendo “sacrificadas”, ou “chamadas” a existir enquanto partes de um todo) tornam-se por vezes objeto de uma certa “crónica” que, mesmo à custa de uma produção feita pelos próprios, ela é muitas vezes resultante de uma representação comum de olhar o trabalho literário como “uma coisa esquisita”, ou, no outro extremo, uma exigência insuportável. A sociedade no seu conjunto, não só aquela que herdamos do modelo moderno, partilha comumente uma ideia de vida de escritor (intelectual) que, dada a sua “escolha” em viver da escrita (nos casos em que é reconhecido como já “podendo” fazê-lo) ele pertencerá a uma outra condição, que não é de classe. A representação do escritor que “não tem dinheiro para comer”, mas que “continua a precisar de escrever”, vem fazer parte deste tipo de representação social, de onde se exclui, num limite, qualquer concepção de ver na atividade do escritor um modelo de atitude e de “profissão”. Daqui resultarão os apelos dos escritores a um modelo de atividade que procurará justificar a sua pertinência social pela conjunção dos valores da “inspiração” e do “trabalho”. Mas esta procura de pertinência não é realizada fora do campo da crítica que, como escritores-artistas, os escritores se veem de algum modo solicitados a fazer. Continuará, sendo assim, a persistir uma crítica, produzida pelos próprios escritores, a qual, tendo por base o próprio sentido da “inspiração”, é de natureza, como vem dizer, Heinich (2000), simultaneamente “racionalista”, “política” e “artística”.

Ora, neste contexto, e não estendendo a discussão aos fragmentos dos escritores recolhidos por Heinich, cujo contexto de produção é outro, e onde existe uma outra tradição “no campo” (o que não quer dizer que seja totalmente diferente – as críticas de Heinich que aludimos em cima têm por base a sociologia do “campo literário” francês), o que queremos destacar, à luz do quadro deste estudo, é que o modo de olharmos as “biografias” dos escritores, nesse conceito de “biografia”, pode ser, com efeito, extremamente plural. Esta pluralidade, de resto, surge-nos inspirada por um conjunto de autores franceses que estudam histórias de vida. Com efeito, para a escola francesa que referimos no início deste capítulo (Pineau, Dominicé, Josso), as histórias de vida supõem uma reflexividade sobre a vida, naquilo que Pineau (1996) diz ser “um poder-saber-viver”. Tal sabedoria é explicitada numa “crónica do eu”, e referida à singularidade de uma vida, mas não necessariamente a partir de uma perspetiva individualista (a propósito, Pineau alude a uma concepção de sujeito enquanto “artesão

de si mesmo”). Le Grand (1996), referido também em ponto anterior, e igualmente Pineau (1996), referem-se à história de vida como uma auto-bio-história, pela qual o sentido do curso de uma vida se constrói através das vinculações do sujeito (“vivente”) a ciclos sociais e políticos considerados vitais. O recurso a histórias de vida como uma estratégia de compreensão (e de formação de adultos), não só da realidade histórica do sujeito, mas também das estruturas e dos dispositivos institucionais que enformam o conteúdo do seu discurso, relaciona-se com o facto de o processo de narração, como consideram Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1983), ser inseparável das suas condições de produção. Sendo assim, tais condições não preexistem ao próprio processo de narração, produzem-se ao longo da temporalidade na qual o percurso de investigação sobre “histórias de vida” se desenrola. Deste modo, a leitura da biografia permite ao biógrafo aperceber-se da dimensão projetiva subjacente ao contexto estrutural de quem a conta. Tal leitura leva-o ao encontro, como argumenta Jean Vassileff (1995), de um conjunto de factos e distinções essenciais que lhe permitem guiar a sua ação enquanto investigador, e o sentido da experiência que lhe é relatada. Mas aí, esse trabalho pode resultar mais numa reconstrução diacrónica do tempo e dos espaços constitutivos de uma história entendida enquanto arqueologia pessoal (com um princípio e um fim) e desde a sua perspetiva atual, e menos numa interpretação narrativa do vivido, cuja leitura também terá de considerar os protocolos inerentes ao ato de narrar/contar (*telling*), como já quisemos fazer notar atrás, e em todas as suas manifestações “reais”, narrativas e ficcionais. Globalmente, julgo que esta tensão se deve, sobretudo, à noção de “biografia” em torno da qual, como *life-history*, ela é tradicionalmente referida. Mas tal não significa que a escola francesa se dedique ao estudo de histórias de vida segundo uma mesma aceção anglo-saxónica.

Na verdade, há questões de natureza conceptual e semântica que introduzem alguma ambiguidade neste universo “biográfico” de entender uma “história da vida”. E neste aspeto, é Pierre Bourdieu quem vem considerar que o conceito de “história de vida”, pertencerá a uma “(...) dessas noções do senso comum que entraram de contrabando no universo científico” (Bourdieu, 1997: 53). Diz ele,

“(...) Falar da história de vida é pressupor pelo menos, e já é bastante mais que nada, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e a narrativa dessa história. É isto que de facto diz o sentido comum, quer dizer, a

linguagem corrente, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma pista, com as suas encruzilhadas (...), comportando um começo (“um princípio na vida”), etapas, e um fim, no duplo sentido de termo e de finalidade (“fará o seu caminho” significa “será bem sucedido”, “fará uma bela carreira”), um fim da história.” (*id.*, *ibid.*)

Bourdieu refere-se a este contrabando teórico, cujas consequências considera em nada adiantarem à investigação “biográfica” da vida, como metaforizações de uma certa inflamação existencialista, a partir da qual a sua filosofia metodológica se ergue. Dela surgem as imagens pelas quais a vida é continuamente objeto de comparação/narração (um caminhar, um trajeto, uma carreira, um curso, uma passagem, uma viagem, etc.), segundo uma estrutura que, para a investigação, pode ser produtora de um efeito de ilusão. Segundo Bourdieu, a “ilusão biográfica” inscreve-se no acordo tácito que biografado e biógrafo estabelecem na situação de “inquerito”, segundo o qual ambos tendem a aceitar a lógica tradicional das histórias de vida, supondo a unificação e a totalização de um “eu interno ao sujeito”. Trata-se, portanto, da primeira grande falácia das histórias de vida enquanto prática de investigação biográfica. A ordem cronológica pela qual a vida é socialmente percebida corresponderá igualmente, neste sentido, à formação de uma ordem lógica. Para nós, uma investigação segundo este postulado tenderia, portanto, a confiar numa ideia de projeto de vida desde o seu início orientado por um pressuposto “inquestionável” (por exemplo, a percepção, no caso dos escritores, segundo a qual “eu sempre adorei escrever”), influenciando assim na possibilidade de se construírem relações inteligíveis fora de um quadro predestinado de consistência e sequência. Tal suposição faria aproximar a ideia de “narrativa de vida” a um modelo de apresentação oficial dos escritores, o que tem sido justamente o que não estamos a querer fazer. A oficialização biográfica dos escritores (como um “recorte”) tende a reduzir-se, na maioria dos casos, à descrição da ordem pública do seu trabalho (livros) e às distinções atribuídas pelo “campo”⁷⁶. Ora, deste ponto de vista, pareceu-nos que não

⁷⁶ Neste aspeto, é Bernard Lahire (2006), no trabalho ao qual já nos referimos em capítulo anterior, quem vem acrescentar que a lógica social do “dicionário” (transposta, por vezes, para a investigação) é uma lógica responsável pela definição de uma ideia de percurso de artista (escritor), à custa da anulação de quaisquer outros dados acerca das “regras prosaicas” situadas fora do próprio “jogo literário” (termo que o próprio Lahire substituiu pelo de “campo”), como por exemplo, situações de ordem mais familiar, ou até mesmo socioeconómica. Nos “recortes biográficos”, diz ele, e aproveitando para transcrever, “(...) consacrées aux «personnages célèbres» dans les dictionnaires, ce qui frappe tout d’abord le lecteur, c’est la fréquente réduction de ces «personnalités» à leur existence en tant que membres d’univers sociaux spécifiques (politique, économique, religieux, scientifique, artistique, littéraire, etc.). Lorsque la notice est un jeu plus fournie, le texte peut comporter quelques informations hors jeu (en fonction de leurs rapports

teríamos a possibilidade de aprofundar, nos seus segmentos, o fenómeno da «relação com a escrita», com cujas marcas, essas oriundas dos diferentes modos de um escritor perspetivar a sua atividade no “campo literário”, estamos também a querê-lo relacionar. Por outro lado, terão sido inclusivamente os próprios escritores desta tese que, na condição de escritores-artistas, vieram empreender uma “crítica” que podemos agora lê-la aos olhos de uma “crítica artística”, quanto ao modo pelo qual os “outros” (poetas, escritores), e segundo uma lógica inversa de “artistas-escritores”, se posicionam e tomam determinadas opções na «vida literária», à luz de uma certa mediatização biográfica das suas vidas.

O problema de se apostar na “pose”

“É importante que as opções que se fazem pelo lado daquilo que nós poderíamos chamar... como é que havemos de chamar a isto, a abnegação, o desprendimento, o despojamento... É importante que essas opções não sejam uma pose, porque se forem uma pose já está tudo estragado outra vez. Se isso for uma pose, do solitário na sua torre de marfim, é igualmente penalizante, porque a pose pode funcionar ou não funcionar. Do tipo que diz, “Eu agora, durante 5 anos, não vou fazer nada, não dou entrevistas, não apareço em parte nenhuma, daqui por 5 anos eu publico um livro”, e publica o livro e ninguém reparou no livro. A pose não resultou. Se for uma pose, não resultou. Se não for uma pose, resultou. Embora uma pose diferente. Se um tipo receber os prémios, não diz nada a ninguém, e agarrar na totalidade dos prémios monetários e os entregar a uma instituição qualquer que precise de dinheiro, ou a uma família, a quem quer que seja, aí não era pose. Sem ninguém saber, claro. Se se soubesse, já poderia ser uma grande pose. Mas isso eu não vejo acontecer.”

(Mário Cláudio)

“Posar”, neste sentido em que segundo os escritores haverá quem se “posicione” pelo lado do ator que se mostra em palco, mudando de voz consoante o público, parece corresponder a um princípio “estratégico” problemático, e que em si tem vindo a alterar algumas das noções relativas ao ofício literário, não necessariamente por fenómenos que tenham feito desaparecer os discursos relativos à “inspiração”, mas antes pelas próprias

plus ou moins directs avec les activités dans le univers de référence), mais se concentre le plus souvent sur une dimension de leur existence constituée, de ce fait, comme central” (Lahire, 2006: 16)

ambivalências que tais atitudes têm vindo a produzir acerca do sentido do trabalho literário. Este argumento crítico, no entanto, não parece ser formulado pela defesa de uma crítica “política” – pelo menos à semelhança de Heinich, quando se refere aos discursos dos escritores que entrevistou – e para a qual convergiriam os valores inquestionáveis dos méritos e dos “dons” excepcionais que, em todo o caso, formam historicamente a categoria social e moderna do escritor. Não que tais valores deixem, no tempo, de continuar a justificar, pelo lado do universo literário, essa mesma categoria. Mas à luz dos escritores com quem trabalhamos, defender o argumento de que aquelas atitudes (poses) têm vindo a modificar o conceito de *ofício* de escritor parece justificar-se, antes, pela aparente extemporaneidade de, nos dias de hoje, existir ainda quem assuma o trabalho literário como um trabalho artístico separado da própria vida social e contingente do escritor-pessoa. Surgem atravessadas no âmbito das narrativas de vida recolhidas, como uma tensão transversal aos modos de os escritores se referirem à “vida literária”, concepções que parecem apontar, muito embora não fazendo a negação do seu conteúdo socio-histórico, para uma ideia renovada acerca do papel do ofício dos escritores (e, portanto, do papel dos próprios na sociedade), cuja perceção parece não vir tanto tomar o escritor como o criador que cria para si próprio, isolado do próprio mundo social e artístico da criação, e sobretudo do “mundo quotidiano”. Globalmente, tais concepções – na verdade, versões de algum modo recolocando a “dignificação do ofício” na contemporaneidade dos discursos sociais – vêm no surgimento de muitas das transformações pelas quais a atividade literária em Portugal tem vindo a fazer eco. Se pensarmos que o modelo de sociedade educativa em que vivemos é um modelo no qual assenta a lógica dos “discursos da criatividade”, enquanto versões que concorrem para uma ideia de “totalização” do sujeito (crítico, ativo, criativo, culto, competente, etc.) o universo do ofício literário, referido a esse discurso social da criatividade, não parece ter ficado de fora. Muito pelo contrário. No plano eminentemente social desses discursos – e que vem produzir a ideia da “formação do escritor”, o qual, pelo manual, «aprende» a escrever criativamente – jogam-se muitas outras tensões, e que na base das quais parece encontrar-se, justamente, a ocupação que diferentes figuras vão fazendo do espaço literário, reformulando “as suas regras”. Claro que continuam a persistir os discursos, ao nível social, do escritor autodidata. E este continua a ser representado como alguém que “aprendeu” a escrever, mas de outra forma. Não precisou de recorrer a “oficinas”, a manuais, ou – no limite – a cursos e a “certificações” que têm surgido, com efeito, em Portugal. Esse escritor é aquele que mantém uma relação com a escrita menos

determinada pela forma (parece surgir “fora” de qualquer escola, o que pode trazer em si consequências ao nível do reconhecimento literário feito pelas academias), mas em todo o caso reconhecida pela forma “extraordinária” pela qual a sua figura se torna visível para os outros com os quais convive na condição de “escritor”.

2.1.2 Ser capaz do Ofício

No que toca ao predomínio dos discursos sociais mais vastos acerca de um “novo ofício” de escritor, tais discursos farão eco de muitas das versões que foram sendo de algum modo deslocalizadas da racionalidade primeira em que assenta, por exemplo, o ideal da formação ao longo da vida. Tendo dado azo às mais diversas apropriações sociais e políticas pela mão de uma racionalidade de tipo neoliberal, tal eco veio traduzir-se na representação de que a formação de um sujeito nunca estará “completa” (o que não deixará, em todo o caso, de corresponder à conceção histórica e filosófica do “sujeito inacabado”), mas na Escola – e num tempo, hoje, que Canário (2000) veio chamar de “incertezas” – ela já não corresponderá ao mesmo encantamento que, desde o pós-guerra, veio constituir a maioria das promessas democratizantes em que assentavam a “garantia do conhecimento”, e a sua igualdade universal, enquanto princípios de mobilidade no plano mais alargado da vida. O escritor surge referido a um ofício “positivo”, neste contexto, o qual parece depender também da sua “constante atualização técnica” e da sua capacidade de “aperfeiçoamento pessoal”, porque o sentido da sua relação com a escrita, se já não merecido pela excecionalidade do dom, ele é antes determinado pela responsabilidade posta na sua “aprendizagem”.

A queda da torre de marfim

“Reconheço que há certamente em termos comportamentais, de aquisição de modelos comportamentais e de angústias e de questões muito específicas, no sentido da relação do indivíduo com ele mesmo, e que podem levar a aproximar-se, ou não, de uma certa criatividade. Não diria como substituto, mas direi complemento, um complemento complexo, uma espécie de averiguação e investigação dele consigo mesmo. E isso

passa pela experiencição da literatura, ou da escultura, ou da pintura, ou do cinema, ou o que seja, apesar de no cinema... Há áreas da criatividade humana que eu penso que são um pouco diferentes da literatura e da pintura e da música. Para não dizer que a música é aquela que encerra uma espécie de arca de Noé. Mas a verdade é esta, dentro deste âmbito da criatividade, da escrita, não é possível hoje, eu quando digo “hoje” é um “hoje” já distante, lá nos princípios, ser criativo e escrever obras com alguma referência, no sentido de que elas tenham uma positividade para os outros, sem se ter adquirido conhecimentos e informação, aprendizagens, escolares ou não, ou paralelas, ou coincidentes ou extrapoladas dali, que façam com que o autor... Não pode assumir-se ou subsumir-se à questão técnica, formalista e imagética, do autor na sua torre de marfim... Quer dizer, isso não existe. Se calhar, desde sempre, eventualmente houve alguns autores que tiveram a capacidade de dizer “olhem para mim a criar, eu estou aqui no cimo do Olimpo, e vocês estão aí, que não são criativos”. Não vejo isso assim, não consigo ver isso assim.”

(Jorge Velhote)

Se a “torre” caiu, erguem-se, porém, outros argumentos sobre o trabalhar na escrita (não necessariamente “da escrita”), e que combinam diferentes aceções, cujas raízes ainda terão muito do sentido que lhe foi dado pela tradição filosófica de se ver na angústia uma fonte criadora. Ela continuará a veicular o significado social do “mundo da criação” como um mundo distinto, mas já não totalmente aferido pelo valor moderno da vocação (na figura do “sábio inspirado”). A crítica dessa figura parece vir dar lugar a uma representação de algum modo renovada do escritor que trabalha, que “aprendeu a escrever”, mas pela qual a sua identidade de artista é defendida simultaneamente como singular. Haverá aqui, porém, um dado de natureza “ideológica” que vem juntar-se a este tipo de crítica, e que se faz pelos valores modernos e democráticos postos no trabalho (Correia, 1998). Isto é, através do desígnio da criatividade profissional posta como condição no acesso aos diversos modos de conhecimento (“a escrita”, “o aprender a escrever criativamente”, agora, também como um desses conhecimentos), mas também à custa de uma ideia de repartição dos “méritos” literários feita pela sociedade global, pois ela “oferece” ao escritor os lugares onde, e pelos quais, ele se pode “tornar criativo”, a figura do escritor é assim uma figura que vem “completar a criação”, tendo sido capaz, em todo o caso, de superar uma primeira eleição, essa feita antes, apesar de tudo, pelo “Olimpo”. Nessa medida, e por uma crítica de tipo “artístico”, os escritores

procuram combater o senso comum de a sociedade construir uma representação da sua atividade fora do próprio campo do trabalho, à qual se associa, ainda, o pressuposto de que nem tudo na escrita de literatura (do romance à poesia) é de tipo irracional ou místico, mundos aos quais, como se sabe, a própria racionalidade científica (vista como Razão) sempre se opôs. Ora, este universo pelo qual os escritores narram as suas incursões na «vida literária», veio acrescentar-nos novas questões, quanto ao modo de encararmos uma perspetiva biográfica de «relação com a escrita» contida nas suas narrativas.

2.1.3 Uma pureza não tão pura

Tal significou, portanto, que, na esteira de Bourdieu, fomos ler o conceito de biografia como uma trajetória subjetiva (Bourdieu, 1997; Dubar, 1998), a qual não se produz independentemente dos rituais institucionais que a oficializam (neste caso, o nome público que, de algum modo, institui a atividade do escritor enquanto escritor), mas que não pode ser reduzida à ordem social da “identidade” que lhe é atribuída. Uma descrição biográfica dos escritores por meio de uma história, cuja biografia é já, de algum modo, objeto de diferentes virtualidades públicas (os escritores deste estudo assim o interpretam), viria a assentar na reprodução das flutuações históricas (da literatura, do mercado editorial, das instituições literárias, etc.), pelas quais é vedada a revelação de uma pluralidade de mundos, não só relativos à “identidade” dos escritores, como ao modo narrativo pelo qual ela é, pelos próprios, fracionada. Neste aspeto, as narrativas que apontam para uma conceção dos escritores enquanto personagens de si mesmos, fenómeno que parece incorporar uma contínua desconfiança na recordação objetiva de si, bem como no processo de a inscrever num tempo “real”, parecem resultar de um duplo fracionamento operado, quer pela esfera literária instituída pelo espaço social onde desenvolvem a sua atividade, quer pelos autoposicionamentos identitários em que se veem confrontados (o poeta que precisa de encontrar uma “voz”, o “eu” que é “outro” enquanto entidade indispensável ao trabalho literário, a maturação da escrita enquanto maturação da vida, etc.).

“Quem escreve é outro”

“Há outras pessoas que utilizam pseudónimo, eu não sou o único. Eugénio de Andrade é um pseudónimo, chamava-se José Fontinhas, o Torga era um pseudónimo, era Adolfo Rocha, o Júlio Dinis é um pseudónimo, o Gedeão, etc. Há muitos, tanto quanto eu sei. Eu durante muito tempo pensei que era por razões de ordem profissional, que não queria misturar as duas coisas, etc. Mas hoje tendo a pensar que não. Quer dizer, eu acho que isso corresponde, ou corresponderia na altura, àquilo que era subconsciente e agora se tornou consciente, de facto quem escreve é outro. Não é o próprio, é outro, há aí um fenómeno esquizoide. Eu acho que ao longo da vida escrita vamos tomando cada vez mais a noção de que isso acontece. Sobretudo quando pegamos num texto que foi escrito já há algum tempo e nos perguntamos: fui eu quem escreveu isto? Não parece meu... Parece e não parece, é muito complicado. É essa questão da alteridade que provavelmente eu vivi no fim da adolescência. O nome Mário Cláudio aparece muito cedo, muito antes de eu começar a publicar, fiz muitos textos assinados com esse nome antes de ter começado a publicar. Acho que a razão foi essa, foi uma razão mais de ordem psicológica do que de ordem sociológica, ou deontológica. Acho que a vida do Mário Cláudio acabou por absorver a outra, até porque são raríssimas as pessoas hoje que me tratam pelo meu nome civil, só os familiares e os amigos muito antigos. Fora disso, toda a gente me conhece por esse nome. É curioso, mas é isso que acontece. Por exemplo, situações em que eu tenho que utilizar o nome civil... cheques, por exemplo. Acontece muitas vezes passarem-me um cheque em nome de Mário Cláudio. O nome Mário Cláudio não existe, eu quero depositar isso numa outra conta. O que eu faço é endossar um cheque em nome do Mário Cláudio ao senhor Rui fulano de tal, e é assim que as coisas se passam. Aí não é difícil, porque o Banco já está alertado para que aquela figura não exista, etc., mas nos Correios, quando vem uma encomenda em meu nome, eles pedem a identificação. Normalmente eu mando o bilhete de identidade e tenho que mandar o meu cartão da Associação Portuguesa de Escritores, e às vezes há situações de funcionários que nunca se depararam com aquela situação, que ficam um bocado à rasca. Mas talvez isso aconteça menos no plano literário do que acontece, por exemplo, no plano do mundo do espetáculo, em que há muita gente que tem outros nomes, atores e atrizes de teatro, de cinema, etc.”

(Mário Cláudio)

As trajetórias subjetivas dos escritores, corporizadas através de narrativas de vida centradas numa relação de natureza mais ampla com a escrita, permitem descrever o modo pelo qual o universo de referências socio-biográficas do “campo literário” se assume, também, como o narrador do próprio processo de «relação com a escrita». Sendo o campo um espaço social orientado, ao qual o escritor também pertence, os acontecimentos biográficos definem-se, voltando a Bourdieu, “como outras tantas colocações e deslocações nos diferentes estados sucessivos do campo”, isto é, nos estados “(...) da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (*id.*: 58)⁷⁷. No que diz respeito ao nosso estudo, a consideração do campo (literário) tem vindo a inscrever-se nas relações objetivas que os escritores, segundo uma interpretação bourdiana, ao unirem-se a outros agentes do campo (escritores, editores, professores, jornalistas, *media* literários, etc.), e portanto, cometidos com ele, põem em jogo as suas próprias condições de escritores. O “microcosmos literário”, cujas regras Bourdieu estuda no ensaio *Por uma ciência das obras*, constituindo as possibilidades sociais para que os escritores existam (nas suas trajetórias subjetivas) enquanto escritores, estabelece-se como um espaço de relações materiais e simbólicas onde os sujeitos se posicionam, e não no qual necessariamente se fixam. As suas trajetórias de vida só parecem adquirir sentido, nesta ótica, no interior das “regras do jogo”, onde, por um lado, enquanto “agentes”, os sujeitos são afetados pelo *habitus* e, por outro, submetidos à *illusio* estruturante do campo. A *illusio*, isto é, o campo que dentro do próprio campo (social, científico, literário, etc.) permite a relação de encantamento dos sujeitos com as regras que nele se jogam, corresponde, acima de tudo, a uma relação pela qual as posições dos sujeitos (escritores) se definem à luz da cumplicidade das trajetórias aí reconhecidas. Nestes termos, a discussão de Bourdieu leva-nos a considerar que aqueles que entram no campo segundo o desígnio de inverter as suas regras (escritores que muito raramente aparecem, que não dão entrevistas, mas pertencendo, apesar de tudo, ao campo simbólico do próprio campo, tal como foi narrado pelos escritores deste estudo), são os “agentes” que, no tempo, vão permitindo que a uma conceção “bio-gráfica” de escritor se construa nessa mesma linha de fronteira (por exemplo, “o escritor solitário”, a ideia da entrega vital aos livros, a escrita “de coração”, etc.), porque a tal mundo os “outros” escritores não são indiferentes, e porque por esse meio (isto é, pela ausência material no campo) a sua existência social se

⁷⁷ Cf. Conceito de “campo”, na Nota 48 do Capítulo II, ao qual nos referimos a propósito dos processos de “autonomização do campo literário” estudados por Bourdieu (1996), também em “As regras da Arte”.

assegura. Trata-se, portanto, de um outro modo que o campo encontra para narrar a identidade e a vida dos escritores, o que nos permite perceber que nos processos de narratividade biográfica dos escritores (e não só) se encontram implicadas, também, operações de natureza estrutural, pelas quais uma individualidade biológica (e a sua “história de vida”) se torna socialmente instituída.

A “fulana que não dá entrevistas”

“Eu sou muito insubordinada, mas não em certas coisas, porque eu acho que isso também passa por mim, pela honestidade, por outras coisas. Portanto, eu se publico os livros, que remédio tenho eu senão sujeitar-me à crítica. Se recebo prémios é para mim uma honra honrar a situação em que me deram os prémios. E portanto, nem me passa pela cabeça dizer “não vou aparecer”. Mas sei também que, independentemente da tremenda, imensa, enorme admiração que eu possa ter pelas pessoas, pela escrita das pessoas e pela poesia, pela produção literária das pessoas, eu sei também que há uma coisa que se chama o excesso da ausência, ou pelo menos eu criei esse conceito. Escrevi uma tese sobre o excesso em Emily Dickinson, o excesso da ausência, e acho que ele funciona muito bem. Portanto, é quando a negação ao limite é uma forma de excesso, e tem os efeitos que parecem exatamente contrários aos aparentemente iniciais objetivos. Ou seja, quando Emily Dickinson recusa sair de casa, ou quando ela insiste em usar branco, eleva isto até a um limite, isto acaba por criar um mito. Ela recusa-se a sair de casa, recusa ser vista, de tal maneira que no fim da vida chama-lhe “The Myth of Amherst”. Portanto, é uma forma de exposição feita do avesso. Não deixa de ser uma maneira de, para mim, de divulgação, mas ao contrário. Quer dizer, se me são dados prémios, e se eu não vou, não dou entrevistas, etc., isto começa naturalmente a dizer “a fulana não dá entrevistas, não aparece”, mas começa a falar-se disto, porque isto não é a atitude normal, portanto, é uma forma de exceccionalidade. E tudo o que é exceccionalidade de alguma maneira é excesso. E obviamente que é divulgação também. Eu sou um bocadinho mais simples nesse aspeto, e entendo que, a partir do momento em que eu publico livros, publico em editoras, etc., eu entendo que devo honrar e devo respeitar as pessoas que me deram o prémio. Não tenho problemas nenhuns em recebê-los, e nunca me passaria pela cabeça não aparecer, nunca, porque acho que era um desrespeito. E também porque eu acho que o respeito é uma coisa fundamental nas relações humanas, o afeto e o respeito. Isso entra-me nos meus princípios mais fundos.”

(Ana Luísa Amaral)

Se a interpretação de tais questões relacionadas com a “vida literária” (a “ideia da carreira”, as publicações, as distinções, etc.) for recair num conjunto de aspetos apenas focalizados numa ideia de “jogo”, é justamente aí que as tensões entre «a literatura na vida», da qual partimos, e a «vida literária» opõem entre si um universo de valores que, com efeito, já não são apenas de natureza literária. São os conceitos de “pureza” e de uma “pureza não tão pura” que, no seu conjunto, parecem vir a diversificar todas as formas possíveis de os escritores se situarem relativamente à escrita, ao trabalho literário, e à própria literatura. Não que tais conceitos se configurem isoladamente. Eles, de facto, como conceitos, servem para o sujeito se referir à sua própria relação com a vida, como uma ética, e dentro de um universo que, com efeito, parece adquirir um valor de maior profundidade do que aquele que existirá à superfície e no interior dos “circuitos literários”. Os relatos dos escritores que temos vindo a acompanhar, e pela qualidade comunicativa com que se narram nessas situações, permitiram ao investigador interpretar a ampla complexidade que o trabalho de escrita, visto enquanto “recepção” no campo, de si fará despoletar diferentes direções conceptuais e éticas. Sendo assim, se da parte de quem “escolhe” não “conviver” com o universo “menos puro” da vida literária (rejeitando a atribuição, o prémio “impuro” do campo), isso parece fazer pressupor que haverá uma pureza de «caráter» pessoal – de ordem exclusivamente privada – à qual só alguns escritores se veem capazes de ascender. Tal tensão, e na verdade configurando um conflito pelo qual se jogam os valores culturais postos pelos escritores na “escrita”, foi ainda narrado por outros escritores (em Mário Cláudio), como um “fenómeno de vítima e carrasco”, fenómeno esse, portanto, que vai partir do pressuposto de que se torna impossível interrogar e criticar os próprios contornos sociais e identitários que constituem “a vida literária” (pela ausência, pela negação de distinções, pela crítica ao tom elitista produzido pelas obras, e portanto, não mais do que o reflexo de uma sociedade elitista quanto aos usos literários entre a sociedade e o “meio”) sem que deles “esses escritores” não façam igualmente uso. Uma conceção de escritor que se torna “vítima” da “vida literária”, faz configurar, assim sendo, uma conceção de escritor, indo à palavra “carrasco”, que “executa a sua própria pena de morte”, isto é, ele deixa de existir como escritor.

2.1.4 Para lá do próprio umbigo

A tensão narrativa entre a “literatura na vida” e a “vida literária” acrescenta dados à discussão de tudo aquilo que, do ponto de vista dos escritores, se implica nos processos “literários” de relação com a escrita. “Caminhar” para a ingenuidade, se é um “caminhar” ganho pelo tempo na (de) vida (e dado pela leitura, um “ato de ler”), torna-se numa metáfora pela qual se institui a crítica que os escritores opõem ao universo “turbulento”, “sujo”, “pérfido”, gerado pela literatura (escritores, além disso, que pouco “se leem” entre si). Tal universo, com efeito, não parece situar-se a montante, isto é, não é uma propriedade que «nasça isolada» da condição social da literatura, trata-se de uma condição, recorrendo aos termos do universo narrativo, “tramada”. Caracterizada, assim, como “o pior da literatura”, o escritor que vive da «vida literária» dificilmente é capaz de esboçar a autenticidade posta no *ofício*, porque aí o sujeito torna-se incapaz de se encontrar com “*ele mesmo*”, fenómeno que surge na base de toda a “construção da literatura” como um poder não só imaterial, mas sobretudo material, isto é, o texto e a autoridade que ele representa. As “hipóteses de fuga” – justamente sob pena de o escritor se tornar na figura que “escreve só para o seu próprio umbigo” – são encontradas em diferentes lugares do “cosmos da cidade”, ou no trabalho/atividade profissional paralela que os escritores desenvolvem (ou foram desenvolvendo ao longo da vida), ou em todo o “universo” no qual o escritor aparentemente se encontra desligado da “sua vida”, “enquanto escritor”.

Um escritor de “bilharadas”

“Houve uma altura em que eu saía muito. Às vezes saio de casa, embora contrariado. Ontem, fui ler uns poemas ao Clube Literário do Porto, e não pagaram nada. Nem tinha lá assim amigos. Fui por *délicatesse*, há o outro que perdeu a vida por delicadeza, mas eu não perdi, não dá para perder a vida, mas dá para sair de casa. As pessoas convidaram-me tão insistentemente e, aparentemente tão interessadamente, que eu não pude dizer que não. Amanhã tenho o mesmo problema. Foi uma senhora que me telefonou tantas vezes, e tão insistentemente, a convidar-me para eu estar presente quando ela inaugurasse uma livraria em frente ao Museu Soares dos Reis... De maneira que eu vou lá por cortesia. Acabo por fazer essas coisas assim por cortesia. Portanto, é só por isso. Por minha espontânea iniciativa é muito difícil sair

de casa, já saio pouco de casa. No meio literário há alguma agressividade, por isso é que é um mundo sinistro, todos os mundos são sinistros. Se calhar o dos professores também é, a universidade também é sinistra. Às vezes venho ao café para me encontrar com um grupo de amigos, poucos que eu tenho. Jogo algumas bilharadas com eles, às vezes são duas da manhã e vamos jogar bilhar, até às 4 ou 5 da manhã, ou 6, 4, 5 normalmente. E depois volto para casa, e depois nessa altura vou para casa até às 6, 7. Depois levanto-me muito tarde, deito-me às 6 da manhã normalmente, em média, às vezes um bocadinho mais tarde, raramente mais cedo.”

(Manuel António Pina)

Dois planos distintos, que muito embora parecem poder coexistir, emergem neste conjunto de fragmentos centrados na tensão que temos vindo a expor. Trata-se de um plano relativo à “vida”, cujos acontecimentos *reais*, do ponto de vista dos escritores, serão narrados continuamente pela memória (sua, e também porque é recriada), e um plano relativo à «vida literária», nos quais, assim sendo, implicar-se-ão tipologias “de autor” também distintas. Mas a «relação com a literatura», como iremos ver de seguida, pode surgir tanto ao lado como efetivamente paralela à vida, uma vez que ela, segundo os escritores, poderá “alterar” a própria vida, e o seu sentido autoral. A vida que se “afeta” pela literatura (nos cafés, de madrugada, pela “tentação” – não de escrever em si – mas de produzir os textos pelas “simetrias” de sentido que a própria linguagem pode fazer configurar, como uma “variação musical”) não é necessariamente considerada uma “vida de felicidade”. Pelo contrário, os escritores situam-na na tensão entre uma vida que parece surgir imputada a uma “missão” – e neste aspeto, alguns discursos centrados no “destino” configuram uma atividade e um trabalho que possuirá uma determinada singularidade, mesmo no interior do “mundo da criação” – e uma vida “obstinada”, não ignorada no seu absoluto, mas cujo sentido, quando referido às “sujeições” do universo da “vida literária”, parece corresponder à vida em que tudo se joga pelo avesso da “voz” que a sociedade e os *media* literários produzem para os escritores (como “professores no campo da cultura”, inovadores na “criatividade”, na “educação literária”, e na própria atividade artística em si).

PARTE III

O TRABALHO ARGUMENTATIVO

“Ler correctamente exige que principiemos por redigir-nos a nós próprios.”

R. Scholes, *Protocolos de Leitura*

*“(...) não poderia levar a cabo o trabalho de escrever um livro,
ou mesmo um longo artigo de revista,
se não fosse também uma experiência estética.”*

G. Orwell, *Por que escrevo e outros ensaios*

*“Escrever nada tem que ver com significar,
mas com calcorrear, cartografar, mesmo terras por devir.”*

G. Deleuze e F. Guattari, *Rizoma*

CAPÍTULO V

INSTÂNCIAS E TENSÕES NA «RELAÇÃO COM A ESCRITA»: A «RELAÇÃO COM A LITERATURA» E A «RELAÇÃO COM A LITERATURA NA ESCOLA»

1. Ler a própria vida

Como *life-stories*, as histórias e as narrativas dos escritores a propósito da “relação com a literatura” apelam a uma “conceção” de literatura, cuja “angústia” de se ver influenciada pela literatura dos outros – aquilo que Bloom (1997) veio chamar as relações literárias que sempre operaram entre a tradição literária e o artista individual – não é, com efeito, referida aos valores intocáveis da originalidade (qualificada, aliás, de “paranoia”), e muito menos à ideia de ela ser o resultado de um trabalho, quando escrita, independente e indiferente ao que se ande a ler. Portanto, os escritores, globalmente, não se colocam num discurso, cujos valores pudessem ser considerados “puros” quanto à relação que mantêm com a literatura, (a ideia de um “modelo literário próprio”, um estilo só seu, etc.). Esta dimensão narrativa, de resto, pertencerá ao valor do respeito pela “escola estética” na qual se posicionam e à “família literária” que, nas suas narrativas, foi sendo explicitada (através das referências a autores, a filósofos, e a uma sabedoria académica daí resultante). Ao referirem-se ao valor que a literatura ocupa (ou desde sempre ocupou) nas suas vidas, os escritores redimensionam-no para uma ética de vida mais ampla, fazendo crer que, fundamentalmente, a literatura encerra em si um complexo “ato de ler”, o qual se manifesta por diferentes “vozes”, suportes e veículos (ler “fisicamente”; ler como uma manifestação/reacção corporal; ler para traduzir, etc.). Tal ato porém traduz-se, narrativamente, num outro, pelo qual o sujeito poderá, em potência, “ler-se a si mesmo”. Isto parece significar, portanto, que a construção de um valor moral acerca do mundo e de si próprio, pode, em hipótese, ser encontrado com maior «compreensão» na experiência de ler (não necessariamente na figura do escritor, ou nos “seus modos de viver a vida”). As histórias que, “pela literatura”, cada um pode

nela encontrar parecem corresponder às histórias pelas quais cada um pode construir uma crença pessoal sobre a sua própria vida, e suas versões possíveis.

Ficar (quase) de bem consigo mesmo

“Eu sempre fui muito influenciado. Houve 2 ou 3 livros que me marcaram bastante, um deles é do Ezra Pound, foi um livro chamado *The ABC of Reading*. Eu li isso quando tinha para aí uns 18 ou 19 anos. E ele aconselhava justamente os jovens escritores a deixarem-se influenciar o mais possível, a não resistir à influência, a influenciarem-se o mais possível às influências mais díspares se fosse preciso, não ter a paranoia da originalidade, porque ninguém é original. E o original cria-se justamente com a influência, não resistir a nada. E eu li o Pessoa. Li o Pessoa imenso nessa altura, e com o Pessoa começava uma galáxia perigosíssima, porque aquilo tem uma força de gravidade enorme. Se não tivermos cuidado, aquilo atrai, e esmagamos-nos contra a superfície dele. Mas curiosamente, a poesia do Pessoa que me interessou sempre mais, e agora já com 13, 14 anos, sempre foi o Alberto Caeiro e o próprio Pessoa. O Álvaro de Campos também, não digo que não, mas os meus preferidos sempre foram aqueles. E, li as coisas mais estranhas com essa idade, 12, 13 anos. Ainda agora acho que as obras não têm conteúdo nenhum, não há um conteúdo todo das obras. O conteúdo de uma obra literária, sobretudo umas mais do que outras, mas nas grandes obras literárias o conteúdo é inumerável, e o que nós encontramos nas obras literárias é muitas vezes o nosso próprio conteúdo. Quem lê, lê-se a si mesmo. Aliás as nossas circunstâncias às vezes até... Se nós lemos uma obra em momentos diferentes da vida, lemo-la certamente de maneira diferente. Mesmo quando lemos segunda vez uma obra literária, já a lemos de maneira diferente, a primeira leitura já nos transformou, já a vemos de maneira diferente. E nós lemos aquilo que somos capazes de ler. É evidente que um miúdo de 11, 12 anos não pode ler os Maias da mesma maneira como provavelmente eu os leio hoje. Mas também aquele que sou hoje, eu não sou capaz de lê-los como quando tinha... Nós temos sempre leituras diferentes do mundo e o leitor é sempre um ser inocente, só que inocente de maneira diferente. Se não há uma inocência não nos conseguimos relacionar com a leitura. Uma inocência que às vezes é também aquilo que se designa por suspensão da credibilidade, uma suspensão, aceitar e participar daquele mundo que nos é aberto para nós naquele momento e daquela realidade. E nós acabamos por viver aquela realidade de acordo com as nossas próprias experiências, experiências às vezes até momentâneas. Eu agora estou a completar um livro de poemas. Eu já o escrevi, não é que esteja a fazê-lo. Comecei a retomar assim umas coisas, e encontrei novos poemas.

Achei piada aos poemas e comecei a ler, e tenho muitos espalhados por aí que não estão reunidos e agora ando a trabalhar nisso. E eu noto que desde o meu primeiro livro de poesia eu tenho muitas, não só a intertextualidade, mas muitas alusões literárias, cinematográficas, mas até mais literárias. E outro dia até estava preocupado, porque num desses poemas tenho lá uma frase e telefonei a um colega a dizer, “Eu tenho a impressão que isto é do Pessoa”, e ele, “Não é”, “Mas a estrutura...”, a estrutura era pessoana, e a mim custava-me usá-la. Não era uma frase, mas era a estrutura, o ritmo, a própria estrutura da frase parecia do Pessoa. Mas portanto, tenho consciência dessas coisas, daquelas que eu tenho consciência, porque provavelmente nem tenho consciência de muitas coisas que lá estão, são os efeitos da nossa memória, é o que acontece. E é natural por isso que a intertextualidade, no meu caso, nem sequer seja um processo intelectual, é mais um processo afetivo. Às vezes assumo isso, até ponho algumas frases em *itálico*, uma espécie de identificação de citações em que eu reconheço mais ou menos ecos de outras escritas. Mas se calhar aqueles em que não faço a citação são os mais estruturantes, em termos de identidade. Como eu tenho assim um... grande problema de identidade acho que isso é... senão nós esquecemo-nos. O Paul Valéry diz que a poesia e a música são permanentes entre o som e o sentido. Aquela frase que tinham um som, um ritmo pessoano, aquilo afligi-me, porque eu reconheci aquele ritmo. Mas eu disse assim, “Eu não posso explicar o porquê”, porque aquele ritmo é que é o mais apropriado para aquilo que eu quero dizer. Se fosse noutras circunstâncias, eu usaria aquilo como uma referência, uma citação, como uma alusão, como um processo de intertextualidade, mas ali não é. O problema é que a nossa cabeça também está cheia de ritmos, e a mim acontece-me isso justamente quando leio. Por exemplo, se ler um livro do Camões, eu acabo o livro e estou a escrever as palavras em decassílabos perfeitos, sou muito vulnerável. Com os livros de ensaio, a mim o que me acontece, sobretudo certo tipo de ensaios científicos, literários, é despertarem-me para... é um processo quase erótico, um livro bom, e dá vontade também de escrever, um gajo fica excitado! É uma forma de excitação, é quase erótico, porque se eu andar muito tempo só a ler jornais... Pelo menos a certa altura, passado muito tempo, mesmo quando a pessoa não tenha estímulos, acaba por ir acumulando energias que precisam de libertar-se. E a certa altura, a tal incomodidade que leva à escrita, leva à leitura. Eu agora ando numa fase que preciso urgentemente de ler, de ler coisas diferentes daquelas que habitualmente leio, é só jornais, estou farto de jornais. Fui à estante, peguei num livro. Estava lá um que já não lia há muito tempo, o Ariel da Sylvia Plath. Gostei imenso de ler aquilo outra vez, fiquei quase de bem comigo mesmo.”

(Manuel António Pina)

A experiência de se “ficar de bem consigo mesmo” parece surgir à cabeça de um fim utilitário que a literatura, enquanto narrativa contada e poética que exerce uma influência identitária sobre o sujeito, pode em última instância comportar. O seu valor continua a ser referido à importância que ela pode ter na reinvenção das memórias, e de todas as trocas intertextuais que, seja em texto escrito ou oral, ela pode despertar. Neste sentido, o halo de uma narrativa (literária) é um halo comunicativo imprescindível à perpetuação da própria experiência (existência), ela subsiste enquanto valor de memória, e sobre todas as formas mnemônicas pelas quais uma nova história se abre moralmente, e ocorre. Assim, a figura do narrador (no sentido da “entidade” – um próprio ou não – que conta alguma coisa) é a figura que personifica a rede a partir da qual todas as histórias se constroem entre si. A este respeito, Walter Benjamin, num ensaio intitulado “O Narrador”, e escrito a propósito do escritor russo Nicolai Lesscov (1831-1895), reflete criticamente sobre a ética e a crise da narrativa como forma artesanal de comunicação, isto é, enquanto intervenção viva e eficaz na capacidade para, segundo diz, se trocarem experiências. Na edição portuguesa, trata-se de um ensaio que integra o volume *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, de 1992, porém escrito na primeira metade do séc. XX, uma época, como se sabe, profunda e socialmente marcada pela tecnificação das estruturas de comunicação, e pelo silêncio (no sentido da morte da história) das guerras que a romperam. Nessa medida, a sua preocupação relativamente à capacidade de a Narrativa (com maiúscula) elevar a condição da experiência humana a um tempo no qual as manifestações afetivas, comunicativas e relacionais parecem estar a perder-se, leva-o a afirmar, à época, que a “(...) arte de narrar está em extinção” (Benjamin, 1992: 28). A narrativa, portanto, surge, nas suas formulações experienciais, ameaçada pelo mundo da técnica, pela era da informação e por todos os mecanismos de alienação pessoal provocados pelo valor demiúrgico do trabalho industrial empreendido após as guerras, um trabalho pouco preocupado com o sentido da experiência de vida estética. Nessa perspectiva, e diferentemente do romance (para Benjamin), a narrativa, ainda que assinala, em todo o caso, o advento dele, é de “tendência e de interesse prático”, enquanto o romance tem por objetivo explicar (e por isso, fechar) o “sentido da vida” (ele é um derivado das cadeias de informação). Assim, a narrativa possuirá, nas suas origens, uma utilidade moral, segundo a ideia de que ela contém em si uma autoridade derivada das suas potencialidades eternizantes. É neste sentido que as narrativas de vida, e fazendo aqui uma correspondência com o que alguns teóricos, ainda que de tradição diferente, dizem ser as *life-stories*, comunicam um conjunto de

valores morais (isto é, uma forma de sabedoria), cuja função diríamos, concordando com Benjamin, é “aconselhar” uma proposta que permita dar continuação a uma “história começada”. Aproveitando para o parafrasear, a narrativa

“(…) contém em si, oculta ou abertamente, uma dimensão utilitária. Esta utilidade pode, por vezes, consistir num ensinamento moral, outras vezes numa instrução prática, e ainda nalguns casos num ditado ou numa norma de vida – mas o narrador é sempre alguém que sabe dar conselhos ao ouvinte. Se, no entanto, “dar conselhos” começa hoje a soar-nos como uma coisa antiquada, isso deve-se ao facto de a comunicação da experiência ser cada vez menor. Em consequência disso, não sabemos dar conselhos, nem a nós nem aos outros” (*id.*: 31)

As histórias contadas pelos narradores, no sentido em que podem comunicar uma proposta de vida, resultarão, segundo esta perspetiva, da “experiência”, quer seja (d)ela própria ou então relatada. A ameaça de uma extinção narrativa, da qual Benjamin fala, parece corresponder à ameaça de, num mundo que tende a privilegiar socialmente fenómenos e contextos de monolinguismo cultural (isto é, padrões de comunicação, cujos sentidos apenas se tornam perceptíveis para quem pertence a determinadas “tribos linguísticas”) a literatura deixe de se assumir como a narrativa da experiência do narrador, e por isso, deixe de ser plural. Há, portanto, um valor de memória no qual subjaz a possibilidade de a relação que cada um estabelece com a literatura ser, não de corte com o presente, mas de manutenção de uma relação ética com o «real». Neste aspeto, a Escola, se a quisermos ver como uma das principais «comunidades» onde se contam histórias (a História), encerra em si o valor de conservar os vários passados das histórias de cada um, mas ao mesmo tempo ela pode ser uma das experiências mais “populares” de contar novas narrativas. A discussão, pelo menos à luz dos escritores entrevistados, não parece passar, numa primeira abordagem, pelo tipo ideal de literatura que na Escola é contada. É valorizada, sim, a existência e o atravessamento da literatura no seu espaço, como o modo de cada um dar existência a si mesmo (falando do que lê, escrevendo textos, contando histórias, etc.). Mas, todavia, a Escola é, também por natureza institucional, avessa à memória (Lomas, 2008). Faz parte da sua discursividade o desejo de avanço, do progresso “em frente”, des-conservando o passado, procurando em tudo o valor do novo.

1.1 De um tempo a outro

Um conjunto de valores comunicado pelos escritores reporta-se à tensão que, desde que o campo e a cidade passaram a partilhar do mesmo espaço escolar (ou seja, arquetipicamente narrativas distintas, e que poderíamos localizá-las num tempo de crescente massificação do ensino público em Portugal) é sobretudo a história da novidade, e a abertura a códigos linguísticos considerados modernos e inevitáveis, que parece tornar-se a narrativa dominante. Ora, nessa medida, a Escola não parece contar e escrever as narrativas das “personagens” que dela farão parte (os alunos, os professores e as suas vidas, e com todas as suas maneiras de contar e falar; na verdade, serão antes as narrativas do livro-único, “o manual”), parecendo, pelo contrário, recontar as narrativas que a História por si conta e já antes contara. Esta questão tornou-se saliente durante os diálogos que fomos mantendo com os escritores. Parece-nos, inclusivamente, que a tónica colocada nesta questão, decorrente da narração de acontecimentos e episódios da vida escolar, prende-se com as experiências que corporalizam as trajetórias educativas dos próprios escritores. Tais experiências, como atrás já o dissemos, são marcadas por um Portugal ao mesmo tempo rural e industrial, cujos efeitos se fizeram sentir na realidade das escolas pelas quais passaram. Nessa medida, a Escola, segundo os escritores, não soube relacionar-se com aquela conceção de literatura à qual nos referimos em cima (e com uma aprendizagem dialógica da língua), e sobretudo do ponto de vista do sujeito que aprende, colocando assim em causa o que consideram formar os elementos mais positivos nessa relação (imaginação, criatividade, humor, etc.)

“De costas voltadas”

“A nossa língua empobreceu-se também porque a escola contribuiu para esse empobrecimento. A escola esteve sempre de costas voltadas aos regionalismos, aos neologismos que as crianças inventam, e que têm todo o direito de inventar, esteve sempre de costas voltadas para isso. Sempre que havia uma tendência de uma criança, ou a tentativa de uma criança de trazer para a escola uma coisa, por exemplo, na área da ruralidade, um vocábulo utilizado em casa, etc., a escola censurava e obrigava a respeitar o padrão. Isso secou muitas imaginações, e transformou de facto o trabalho da escola num trabalho inquisitorial e punitivo. E isso tem até reflexos sobre o leitor. Quer dizer, os miúdos aborrecem-se a ler coisas que não lhe dão gosto, e que estão

longe do seu mundo. É a mesma coisa que acontece quando se lida com o universo daquilo que é considerado proibido, o universo da sexualidade, ou o universo escatológico, que é fundamental nas crianças e que faz parte do humor infantil. E a escola rasura isso. Censura isso. E ao censurar isso está de facto a castrar essas crianças. O que é importante, não só na escola, é que através das leituras nós ficamos em condições de definir o nosso universo de afetos, aquilo a que aderimos e aquilo a que não aderimos. E também muitas vezes através da leitura ficamos com uma noção – que é muito perturbadora, mas que é importante para que as pessoas se organizem, se disciplinem etc. – ficamos muitas vezes a perceber que há coisas que nós aderimos e não devemos aderir e que há outras que não aderimos e devemos aderir. Isso é muito importante. Estou a falar ainda do universo do afeto. Há autores que são fundamentais em termos de autorrevelação. Podem revelar muita coisa sobre aquilo que as pessoas sentem, sobre os afetos com que as pessoas vivem. É fundamental. Eu acho que a escola faz um esforço, às vezes subterrâneo, que é sinistro, no sentido de que as pessoas não se encontrem com elas próprias. Encontram um padrão, que é aquele que é o padrão desejável, mas não se encontram com elas mesmas, a escola faz isso.”

(Mário Cláudio)

Do ponto de vista dos escritores, a relação com a literatura, dentro de um quadro de imaginação, e de criar novas relações com universos imaginários e narrativos, é a relação que se dá fora da própria norma literária (supondo-se que não haverá norma para o imaginário). As narrativas de vida que apresentámos em capítulo anterior, darão conta de uma relação com a literatura (como “ato de ler”), cuja vivência, no tempo, é vista como não tendo qualquer método (“é ao acaso”, é “o que se apanha”), mas um valor que é em si celebrado. Essa relação não procede por previsões, programas ou “destinos”, isto é, trata-se de uma conceção, cuja memória é a de se ter crescido sem leituras que para si estivessem especialmente destinadas (livros que se leram “fora da idade”, dificuldade em se relacionarem com tipologias de histórias construídas “para crianças”, etc.). Este tipo de construção de sentido para a relação que os escritores foram mantendo com a literatura, parece ligar-se a uma ideia singular de leitura, nas suas facetas estéticas, retóricas e éticas. De facto, e situando-a sob um ponto de vista que estará além da descodificação técnica que implica, a leitura (como experiência de literatura) traduz-se numa experiência iterável, ou seja, repetível, mas nunca exatamente da mesma maneira, tal como os pensamentos se modificam pelo contexto em que os temos. Este

aspecto conduz-nos a uma ideia de leitura, pela qual cada um parece poder reelaborar a sua vida (“encontrar-se”), isto é, um ato pelo qual cada um se convence de que está a viver uma “determinada vida”, construindo-a. Julgamos que esta questão representa, na prática, um fenómeno de interesse educativo que a Escola não deveria esquecer. É Robert Scholes (1989) quem, neste contexto, sintetiza o processo pelo qual cada um, e diríamos nós, cada um nas histórias que pode contar na Escola, vai aperfeiçoando uma “aptidão para a leitura”, na sua íntima conexão com o próprio sentido narrativo da vida.

“(…) Os seres humanos são conhecedores do facto de terem de morrer. Sabem que as suas vidas são modeladas tal como se modelam as histórias, com princípio, meio e fim, fim este inelutável. Penso que a leitura consiste, entre outras coisas, também em reconhecer e em encarar os sinais desse modelo. Lemos a vida tal como lemos os livros e a actividade da leitura é, de facto, uma questão de abrir caminho através de sinais e de textos a fim de entender com maior profundidade e clareza não só aquilo que neles descobrimos, mas também as nossas próprias situações, tanto na sua especificidade e historicidade, como nas suas dimensões mais permanentes e inevitáveis.” (Scholes, 1989: 34)

A aprendizagem da leitura (neste caso, de livros) não pode, portanto, resumir-se à mera aquisição da informação contida nos textos. Ela implica aprender a ler e a escrever o texto na “vida individual” do leitor, ultrapassando o mero exercício académico. É sobre este aspeto que alguns investigadores, dentro de uma corrente designada por *lifewriting*, têm vindo a trabalhar, nomeadamente pelo lado de uma didática narrativa da escrita “pessoal” (Butler & Bentley, 1997). Através da relação com a literatura, cujo sentido foi descrito como um processo de ligação de um tempo a outro, ou a muitos outros (é o caso das leituras que consideram “fundamentais” no tempo em que as fizeram como que memórias de “um futuro”, uma vez que o seu significado se manteve e transformou ao longo da vida), os escritores associam e combinam diferentes textos por meio de figuras e histórias, de qualidade intertextual, quer ao nível autoral, quer textual. A intertextualidade, de resto, é um dos outros valores positivos que é assumido pelos escritores enquanto condição dessa relação de algum modo ametódica, mas que surge na base da construção narrativa do “escritor como leitor”. É nessa medida que, para escrever, os escritores consideram que o “mundo” pode ser concebido como um texto, mutável e inacabado, e que pode ser lido. Os livros que leram, tal como

pode ser testemunhado nas suas narrativas, constituem um passado; mas o trabalho de escrita que desenvolvem representará o futuro, bem como a tarefa pela qual situam os seus próprios textos nas mudanças que ocorreram nas suas vidas, trazendo-os ao pensamento.

1.2 Uma relação de “inseguranças”

Esta conceção de literatura, de trazer o texto à própria vida, aspeto que nos parece transversal aos discursos construídos pelos escritores, surge no pólo oposto ao que pode ser descrito como um conjunto de experiências de humilhação, de insegurança, e até de dificuldade em apreender a “técnica de ler”, pelas quais alguns escritores confessaram ter passado nos primeiros anos de escolaridade. Sendo que a relação com o universo da leitura seria, de algum modo, ou esparsa, ou praticamente ausente, ou, num outro extremo, altamente cultivada pela família, a Escola representaria o contexto no qual o elo entre ler e escrever far-se-ia pelo lado da imaginação, do humor, isto é, pelo lado do “ler corretamente” como uma redação de si próprio.

“Tu já leste Raul Brandão, não leste?”

“Quando fui para a escola, por volta dos 6, 7 anos, eu já sabia ler e escrever. Tive dois professores que eram uns tipos muito severos, e muito exigentes no Português. Ainda me lembro que um dia na escola, estava lá um tipo à frente, que nós chamávamos-lhe O Polícia, porque era filho de um guarda-republicano, e o professor disse, “Lê lá!”, e ele a ler leu a palavra “horizonte”. E o professor, “O que é que quer dizer horizonte?”, e ele não sabia o que queria dizer horizonte e o professor deu-lhe logo uma chapada. Depois passou para o outro que estava a seguir, “Horizonte, o que é?”, “Tcham!, uma chapada”. Chegava a outro e tcham! Comecei a ver aquilo a aproximar-se de mim, estava aterrorizado, isto foi para aí na 3ª classe, estava aterrorizado. Eu lia na altura o “Cavaleiro Andante”, muita banda desenhada, lia muito, já na altura gostava muito de ler, e foi o que me valeu, porque veio direto a mim e eu, “Olha, vou levar uma chapada”. Disse-me assim, “Horizonte”, e eu disse, “É tudo o que se vê”, tinha assim uma ideia vaga, “É tudo o que se vê”. E ele hesitou, aceitou e voltou para trás, para a secretária. E atrás de mim ouviu-se assim um suspiro “Ahhhhhh...”, estava tudo

aterrorizado! Depois, uma vez, relacionado com a literatura, tive uma experiência um bocado *shocking*, porque fiquei tão revoltado, revoltadíssimo com aquilo. Naquela época, anos 50, 60, foi em 1950, eu estava no 2º ano do liceu, o que equivaleria hoje ao 6º, e era o professor Samuel. Acho que se chamava Instituto Vaz Serra, era um colégio privado que havia lá em Santarém e depois o meu pai meteu-nos lá, a mim e ao meu irmão. Eu era bom aluno a Português, eu era sempre bom a Português e a Matemática, geralmente era bom, foram disciplinas que eu sempre gostei, mais a Português e a Matemática. E então esse professor pediu-me a mim e a mais dois, havia um jornal de Lisboa – penso que era um suplemento juvenil que havia na altura, não faço ideia nenhuma – onde ele queria publicar uns contos de jovens, etc., e convidou-me a mim e a mais dois alunos, meus colegas, mas só àqueles dois porque achava que eram os melhores alunos a Português, para escrever um conto, um texto. Nunca mais me esqueço dessa história. Um desses meus colegas, que era um seminarista, escreveu um conto que nunca mais me esqueço. Era uma história que se chamava Leitura pelo Zé Olho, e era uma história de uma maçã muito bonita que era podre por dentro, era assim uma coisa ridícula. O outro escreveu uma história de amor, com mortes e mais não sei o quê. Depois encontrei-o mais tarde. Eu escrevi uma história – ainda me lembro desse conto porque foi um bocado chato, foi uma experiência muito forte para mim o que aconteceu a seguir – que se chamava História de uma Amizade. E eu, influenciado por aquelas leituras que tinha, inventei uma história de um faroleiro. Era uma história de um faroleiro, no tempo da II Guerra Mundial, e havia um faroleiro de um país aliado – percebia-se que era de um país aliado – que vivia isolado numa ilha com um farol. E ali houve um naufrágio de um barco alemão, e o jovem era um soldado alemão que conseguiu salvar-se das ondas, e ele salvou-o e encontrou-o inconsciente nas pedras. Leva-o para o farol, trata-o e cria-se ali uma grande amizade entre os dois. E ficam ali até acabar a guerra. A ideia era a amizade entre os dois que estavam em lados diferentes. Cada um conta a sua história, um vive sozinho, o outro conta da família, conta a história por que foi ter à guerra, partilham experiências e então passam ali o tempo a fazer uma grande amizade. E no fim separam-se. Separam-se e cada um vai para o seu sítio... Era o meu conto e chamava-se História de uma Amizade. E lembro-me perfeitamente da dificuldade que eu tive para o por a falar de um general alemão, que era um tipo muito mau, que era o comandante dele, do soldado alemão, e a dificuldade que eu tive para arranjar um nome, era um nome vagamente alemão, parecia-me. Esse conto era para entregar ao professor para depois ele ver qual deles seleccionava. E eu, quando entreguei esse conto, ele fez-me logo umas correções completamente estúpidas. Onde eu escrevia “mar”, ele punha “oceano”, punha assim “oceano”, que era uma das palavras mais

literárias, com uma caneta de tinta permanente azul, nunca mais me esqueço dessa história. Mas o pior não foi isso. No fim do conto, ele disse-me assim na frente da turma toda, “Tu já leste Raul Brandão, não leste?”, e eu disse assim, “Não”, nunca tinha lido, “É que isto é uma cópia do Raul Brandão, isto é uma cópia”, e acusou-me de ter copiado uma coisa qualquer, “Por exemplo, estão aqui frases que não podem ser tuas”, e a frase que ele dizia “que não pode ser tua”, ainda hoje a conheço bem, porque é um verso perfeitamente... é um cliché, um perfeito lugar comum e nunca o Raul Brandão nem nenhum escritor hoje escreveria. Era uma frase que dizia assim, “e os seus olhos já cansados vertiam copiosas lágrimas”. É um cliché, uma coisa perfeitamente, completamente aliterária... e ele achava que aquilo era uma coisa que foi copiada do Raul Brandão!, veja-se a ideia que ele tinha do Raul Brandão. Fiquei-lhe com um ódio de morte, e toda a gente na turma começou a humilhar-me, a rir-se... Nunca o publicou em parte nenhuma.”

(Manuel António Pina)

Uma outra face das experiências de “humilhação” narradas na Escola, quando voltada, faz aparecer a formação de um “sentimento de insegurança” na relação com a escrita e com a “autoria” posta na produção do texto (tal sentimento é coconstruído na própria relação pedagógica), cuja dimensão, sob o ponto de vista “biográfico”, surge refletida em vários discursos que os escritores produziram sobre os seus episódios de vida escolar, nos anos de 1950 em Portugal. A “racionalidade escolar”, segundo os escritores, aparece caracterizada como constituindo um dos principais obstáculos colocados à vivência “legítima” do texto, o qual, na condição de escritores-alunos, surgiria sempre individualmente referido em nome de uma criação imaginativa, que pedagogicamente importaria respeitar. O contexto social e político da Escola em Portugal não estaria sintonizado (como em certa medida ainda não terá vindo a estar) com a vontade de legitimar e reconhecer práticas de escrita fora daquelas consideradas “verdadeiras”, isto é, da língua e dos escritores clássicos, e das obras que seriam mais privilegiadas, não só pelo sistema didático e literário da época, como pelos próprios professores em exercício no quadro desse sistema. A experiência de “humilhação” descrita, lida pelo lado da insegurança no qual recairia a insegurança em si próprio enquanto escritor-aluno, vem configurar um cenário educativo, no qual a produção escrita na Escola “representa” uma produção que deve corresponder à norma (literária) esperada. Nesse cenário parece jogar-se o modo através do qual a Escola se tornava

capaz de separar os alunos *experts* dos não *experts*, sobretudo à custa de uma “representação da escrita” assente na adaptação do sujeito (escritor-aluno) a uma situação de enunciação da qual ele não parecia (poder) participar. Saltando umas décadas no tempo, diversos investigadores (Penloup, 2000; Pereira: 2000; 2003; Niza, 2004) têm vindo a referir-se, ainda hoje, à dificuldade de a Escola pensar criticamente o lugar do escritor-leitor nos processos de produção textual (ou seja, o leitor não é uma abstração que, de fora, “aparece” sobre o sujeito). Como bem expõe Pereira (2003), continuará a ser

“(...) é urgente, pois, caminhar para uma pedagogia da escrita na escola que propicie a emergência no aluno de um sujeito escrevente, consciente do acto que pratica e, por isso mesmo, capaz de reflectir sobre a actividade que produz. Só uma perspectiva didáctica que contemple a escrita como lugar de onde irradia o conhecimento e lugar de onde provém a aprendizagem poderá levar os alunos a entender, por dentro, a lógica da actividade escritural.” (Pereira, 2003: 319)

Como uma produção do próprio sujeito, o texto que se produz na Escola é um texto produzido no interior de um quadro de enunciação discursiva, e nas suas diversas manifestações textuais. Mas tal produção é também a interação entre diferentes situações de aprendizagem refletidas na e pela escrita, aspeto que vem situar a ideia de que “se sabe escrever bem” para além da consideração didática dos “erros bons” e dos “erros maus”, em torno da qual surgem narradas as práticas de “correção escolar” dos textos produzidos pelos escritores-alunos. Esta é uma lógica de “representação da escrita” que daquele relato, e do tempo em que ele se situa, vimos surgir. Por outro lado, tal relato parece dar corpo a uma conceção de texto (escrito), cuja produção não é vista como um trabalho. Segundo tal ideia, os escritores-alunos são representados como escritores que não “rasuram”, que entregam o “texto pronto”, que o fazem de uma só vez e, acima de tudo, quando “bem avaliado”, ele é resultado de um “trabalho de inspiração” que só pode corresponder a uma certa excepcionalidade (“literária”). Não se pode desligar, porém, aquele relato (embora, ele possa ser, de algum modo, recolocado nalgumas das práticas de escrita em curso na Escola atual) do “espírito didático” que nele impera e governa. Segundo Sérgio Niza (2004), até aos anos de 1960 em Portugal (um tempo que vem configurar as primeiras experiências dos escritores de relação com a escrita e com a literatura na Escola), a produção escrita na escola, referida à perspectiva

da Retórica, muito embora, segundo o autor, tal herança estivesse em progressiva degradação, era normalmente considerada como uma competência de natureza estilístico-literária, isto é, “(...) um ritual de ensino atento sobretudo à qualidade “literária” dos produtos, através de comentários escritos pelos professores sobre textos redigidos pelos alunos.” (*id.* 108). Apesar da influência dos estudos da psicologia de escrita que se desenvolveram a partir dessa altura, Niza considera, em todo o caso, que atualmente tais práticas e discursos continuam a persistir em muitas realidades escolares.

1.3 Abrir o mundo verbal

Com efeito, como alunos, e alguns futuramente na qualidade de docentes, os escritores relatam e constroem um conjunto de histórias que partem da sua “condição de letrado” que conheceu profundamente os mecanismos pedagógicos da Escola. O relato das suas memórias ajuda-nos, não só a compreender uma ideia de Escola, como a equacionar o papel que os professores, à luz das experiências narradas, podem ter enquanto conhecedores privilegiados dos múltiplos e diferentes mecanismos de funcionamento da língua, e que são possíveis de materializar num texto. Ver a Escola através dos escritores, diz Souta, é um olhar de “síntese”, “ (...) mas também um olhar de pertinência, onde o racional e o afectivo se conjugam” (Souta, 2002: 9). Ao recorrermos às memórias de escrita narradas por escritores, observa-se que o processo pelo qual é valorizada a relação com os textos e com a literatura na Escola contém mais de “visão” do que de “gesto” em si. Segundo este ponto de vista, a literatura como “ato de ler” corresponderá a escrever “uma visão do mundo”, aspeto que na Escola, não só a destes escritores, como na de hoje, implica um labor sobre a própria produção dessa visão, sobretudo para lhe acrescentarmos algo. A relação com a literatura (uma representação da “casa” ou da “figura maternal”, segundo alguns testemunhos – em Manuel António Pina, em Ana Luísa Amaral, ou em Luísa Dacosta) corresponderá a uma relação pela qual se transforma um texto (lendo-o) nalguma coisa mais rica e proveitosa, para o próprio. Situar “com exatidão” a importância dessa relação implica que se captem os sinais de si próprio como entidades inteligíveis na relação que o sujeito mantém com os textos. A Escola pode ser um espaço privilegiado para tal

trabalho, no âmbito do qual os professores sempre intervêm, ao projetarem a imagem que pode ser entendida como a “melhor”, bem como o juízo e a ação que exercem sobre a literatura, que é sempre de algum modo também pessoal (além da prescrição dos conteúdos curriculares, ou da interpretação social que fazem do cânone literário). A tarefa de situar o texto no universo pessoal do aluno, não pode partir do pressuposto de que esse universo é inexistente. Mas também não poderá por de parte a observação minuciosa que deve ser feita sobre o conjunto de textos que na sala de aula se escrevem e leem. A relação com a literatura, seja ela criteriosamente regulada pela Escola ou por processos educativos mais atentos à capacidade de explorar novas formas textuais (como por exemplo, o hipertexto e os jogos criativos entre pequenas narrativas nos quais alunos e professores se envolvem) não pode, todavia, sob o ponto de vista da sua “função”, reduzir-se à transmissão de ideias morais, sejam elas boas ou más, ou à formação do “sentido do belo” (Eco, 2003). Segundo Ceia, a ideia de que “(...) em literatura tudo tem de ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética” (Ceia, 2003: 33). A literatura contribui para formar a língua, criando diferentes dispositivos de identidade e comunidade acerca do valor e dos usos sociais da língua, e suas qualidades literárias. Por conseguinte, posta em discurso, e a partir de inúmeros planos de leitura, a relação com a literatura coloca o sujeito perante as ambiguidades da língua e da vida. É justamente nesta questão que reside um dos maiores potenciais pedagógicos da literatura na Escola. Se, como diz Eco, a língua “vai para onde quer”, isso não quer dizer que ela seja insensível “às sugestões da literatura” (Eco, 2003: 11). Trata-se, portanto, de uma forma exigente de colocar o problema da relação com a literatura na Escola, o qual convoca sempre o papel indispensável dos professores enquanto atores e agentes literários que melhor poderão abrir caminho para a “dúvida criativa”, aquela que permite considerar que uma obra (um texto) pode ou não ser considerada uma “obra de arte” (Ceia, 2003). Mas para tal, essa dúvida criativa terá de ser desimpedida por um tipo de discussão e prática literárias, cujo objeto se situe nos textos produzidos pelos alunos na Escola, e não numa predefinição estética que na maioria dos casos se torna indecifrável para quem com as obras de literatura se quer relacionar.

A propósito, os escritores tecem, a partir de “estórias pessoais” das quais se lembram, um conjunto de valores de algum modo resultantes do que consideram ser “essencial” para se aprender a escrever “com criatividade” na Escola. O discurso da criatividade, de resto, corresponderá a uma categoria, cujo sentido, se às vezes surge

referido a um valor positivo do qual a Escola e os professores não poderão alhear-se, por outro lado, como discurso, tal categoria parece dar azo a uma total radicalização da norma gramatical que também está implicada nos usos, mesmo criativos, que se queiram dar à escrita. São de resto conhecidas inúmeras epígrafes de escritores portugueses, nas quais é reclamada uma espécie de direito a que se escreva da maneira como se entende. Uma das máscaras de Fernando Pessoa – Bernardo Soares – inclui no Livro do Desassossego uma epígrafe de tal entoação, “eu não escrevo em Português, escrevo eu mesmo”.

O direito a uma liberdade ortográfica

“Eu lembro-me que na escola primária dava pouquíssimos erros de ortografia. Muito poucos. Não dava erros praticamente. É claro que depois, na altura em que comecei a escrever já com outras preocupações, tinha uma grande preocupação com a ortografia, em não falhar em nada, em estar tudo perfeito. Foi uma preocupação que durou algum tempo, mas depois desvaneceu-se. Eu considero que isso não é o importante. E deixei de considerar que era importante quando pegando em autores que eu respeitava muito como a Sophia de Melo Breyner, eu via a palavra “dança” escrita com “s”, ou pegando no Jorge de Sena e via “embriaguez” escrito com “e” e “s” e acento circunflexo. Eles sabiam que aquilo não correspondia ao que estava normatizado, não correspondiam às regras ortográficas que estavam estabelecidas. Mas o Jorge de Sena dizia sempre que tinha direito à sua própria ortografia – e que eu acho que ele tinha – e que os acordos ortográficos eram sempre um assunto resolvido por diplomatas, ou então por académicos que não têm nada a ver com a criatividade da escrita. Ele apostava nessa criatividade mesmo na área da ortografia e eu compreendo isso. Na escola, a criatividade é, às vezes, normatizada de uma maneira que é um bocado jugular. Portanto, jugular no sentido de que cria uma carapaça, é uma espécie de colete de forças, dentro do qual as pessoas têm que se mover e é capaz de não ser a forma mais adequada. A imaginação tem de estar sempre liberta. E uma certa, digamos, espontaneidade dentro da disciplina, dentro da regra, é absolutamente indispensável.”

(Mário Cláudio)

Torna-se necessário compreender que, para além de preocupações sociais e pedagógicas que, culturalmente, a sociedade sempre imputou aos escritores como os

principais educadores literários “das letras”, as suas razões pedagógicas, quanto à aprendizagem da escrita, parecem valorizar, por operações que poderíamos considerar de natureza mais afetiva quanto ao que a língua é capaz de comunicar, aqueles elementos que, precisamente, se situam a jusante dos principais postulados didático-literários tradicionais, os quais consideram que escrever bem é escrever como deve ser. É justamente neste aspeto que o professor de língua (de português) pode desempenhar um papel crucial na investigação das operações pelas quais os alunos se relacionam com os textos que leem e produzem na Escola. Porque elas podem ser diversas em termos de «relação em si» com o signo, e porque, do ponto de vista do “mundo verbal dos alunos”, tais operações encontram-se muitas vezes mais próximas do fenómeno gráfico da escrita na sua inteira e complexa manifestação subjetiva. É para esta discussão que concorre também a reflexão de Niza (2004) que referimos atrás sobre a Escola e o poder discriminatório da produção escrita que nela os alunos aprenderão a internalizar. Sob o ponto de vista da produção escrita, Niza considera que se deve ter consciência de que “(...) cada criança, enquanto escritora, dispõe de uma linguagem interior que pode ser fonte de escrita, de que tem coisas dentro de si que pode contar por escrito. Muitas crianças bloqueiam a emergência da escrita por não terem consciência de que têm dentro de si o que podem escrever” (Niza, 2004: 124). Reportando-se à influência, desde os anos sessenta e oitenta do passado século, das correntes cognitivistas e construtivistas (do campo da psicologia da escrita) nos estudos e nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita na Escola, Niza verifica, em todo o caso, existirem pressupostos comuns aos diversos procedimentos propostos por esses estudos, como sendo, do ponto de vista pedagógico, a forte vinculação da escrita à leitura, e a relevância atribuída à dimensão social da atividade de escrever, tida como uma construção partilhada por uma “comunidade de linguagem”. Apontaremos sumariamente a principal orientação de tais correntes.

Uma corrente cognitivista da escrita, segundo o autor, afirma-se nos Estados Unidos a partir da segunda metade dos anos sessenta do passado século, interessando-se pelos processos cognitivos subjacentes à atividade de escrever. O modelo-paradigma de análise cognitiva que nela impera é o modelo da redação e do processamento de texto, enquanto produções pelas quais se torna possível estudar o conjunto de atividades que se implicam na escrita (recolha de informação, planeamento e revisão do texto, e suas inter-relações na experiência de produzir textos). Niza assegura “(...) é aos estudos cognitivistas que devemos a consciência do carácter *construtivo* da redacção dos textos

e o desenvolvimento da escrita como uma actividade de resolução de problemas com vista a satisfazer uma finalidade comunicativa” (*id.*: 108). De facto, e tal como vimos no Capítulo III, a propósito do conceito de “linguisticidade”, tal corrente de estudos não se formula à margem da influência que a “Teoria do Texto”, formulada pelas perspetivas da análise do discurso, teve no campo da psicologia cognitivista da escrita, ao salientar o valor da produção escrita enquanto valor comunicativo que pode ser aprendido.

Por outro lado, uma corrente sociocultural da escrita, ou “de construtivismo cultural”, adquire notoriedade durante os anos de 1980, cujas derivações surgiram a partir dos investimentos feitos por Vygotski e outros psicólogos da escola construtivista durante a década de 1960. A influência desta corrente da psicologia no campo do ensino da escrita foi, como é sabido, determinante, sobretudo porque tal perspetiva vem valorizar uma conceção segundo a qual, no vínculo existente entre desenvolvimento cognitivo, cultura e interação linguística, a escrita permite “o acesso às funções psicológicas superiores”, sublinhando-se que tal acesso promove simultaneamente o seu complexo desenvolvimento. Ao enfatizar as “formas de representação psicológica do mundo e da vida como uma pré-história da escrita”, a corrente sociocultural debruça-se, assim, sobre “(...) os gestos simbólicos, a actividade lúdica de simulação, o desenho e a fala, [para] acentuar como a escrita é, na sua génese, não uma representação directa do mundo”, antes “um desenho da fala” (*id.*: 108-109).

O 8 fica melhor ao lado do 6

“Lembro-me – aliás, eu digo isto num conto – de um ditado, e de sentir uma angústia terrível, porque não sabia se “geada” se escrevia com “i” ou com “e”, e era como se eu.... como se me magoasse a palavra, como se não tivesse o direito. Isto é uma coisa absolutamente...! Mas outra coisa de que eu me lembro muito bem na escola, e isto lembro-me muito bem, é de a professora chamar a minha mãe e, por exemplo, sobre um exercício assim $42 + 24$, dizer, “Não sei que lhe hei de fazer, ela é muito magrinha, não lhe posso bater!”, eu era muito magrinha, porque davam reguadas. “Não tenho coragem para lhe dar reguadas, porque ela é tão magrinha, não sou capaz de lhe dar reguadas, não sou capaz de a castigar”. Mas dizia-me assim, “Ó Anita” – chamavam-me Anita – “Quanto é que são 2 e 4?”, e eu dizia “6”. E ela escrevia. “E 4 e 2?”, e eu dizia, “6”. “Então porque é que tu puseste 68?”, e eu dizia, “Porque este 6 ao lado daquele 6 não fica bem.” E é como se eu visse, e é como se aquilo fosse uma letra! Para mim, aquilo não era um número, era um desenho de uma coisa que queria

significar e que ainda por cima se dizia assim “sessenta e seis”. Mas 68 é mais bonito do que 66, soa-me melhor. Portanto, eu ia muito pelo som, ou melhor, os números soavam-me melhor. Soava-me melhor um 4 ao lado de um 2, do que um 3 ao lado de um 2. Porque é que eu tinha de por o 3 ao lado do 2, se o 4 soava melhor ao lado do 2? Se dizer 34 é mais bonito do que dizer 32? Mas claro que a matemática, a aritmética não se compadece...”

(Ana Luísa Amaral)

A tradição dos estudos desenvolvidos pela psicologia da escrita, integrando contributos de outras disciplinas, como da linguística ou das áreas socio-antropológicas, veio permitir encarar a escrita como um processo de natureza cognitiva e sociocultural. Trata-se de perspetivar o «objeto» escrita como um processo de participação do indivíduo numa comunidade de língua, e como um modo de construir significados na interação social direta ou virtual com os textos, e seus diferentes protótipos textuais. Nessa medida, Niza considera que a maioria das práticas dos professores em torno das atividades educativas de escrita tem vindo a incidir em processos “de iniciação à escrita” assentes, principalmente, em mecanismos de leitura, porque tal pressuposto assim se estabeleceu como única e exclusiva metodologia “cognitivista” de ensino. Consequentemente, o consenso gerado à volta do processo de aprendizagem da escrita assim entendido, continua a levar os professores, tal como refere, “(...) a utilizar por rotina os métodos tradicionais, fonéticos ou globais de ensino.” (*id.*: 109). Na verdade, no tempo em que os escritores deste estudo foram alunos, tal pressuposto de vinculação entre escrita e leitura não teria a mesma tradução que lhe foi dada por teóricos como Luria e Vygotski, ao defenderem que a escrita é “uma linguagem interior geradora de pensamento verbal” (*id.*, *ibid.*). E, por esse motivo, a construção narrativa das suas memórias de relação com a escrita e com a literatura na Escola configuram, de algum modo, um tempo em que o “ensinar a escrever” seria uma variável mais preponderante do que a complexidade, e os possíveis desvios criativos, subjacentes ao processo da sua aprendizagem. Voltando a Niza,

“Esses professores esqueceram-se, por um lado, da sua própria história de aprendizagem da escrita, por outro, parecem cultivar o mito de que há uma idade ou grau curricular em que a escrita está aprendida. A escrita é uma construção em devir nas nossas vidas. E de tal forma é complexo o seu desenvolvimento para responder a circunstâncias tão diversas dos actos de comunicação escrita que tem de ser aprendida

com a colaboração de todos os professores, de cada uma das disciplinas, e com muitos outros interlocutores sociais com que interagimos com a escrita.” (Niza, 2004: 111)

1.4 Professores “que falam de dentro”

Com efeito, hoje, vai-se assistindo a uma racionalidade diferente, para a qual têm convergido diversas abordagens à multiplicidade dos fatores que se implicam nesse processo de aprendizagem (propostas de novas didáticas, estudos de sociolinguística, de psicologia narrativa, entre outros). Mas, no entanto, é com base no acesso à memória narrativa dos escritores que o investigador se torna capaz de ler e olhar um processo educativo, à luz de uma narratividade dos processos de aprendizagem, vividos e lembrados. Nela impera, sendo assim, uma descrição do lugar que determinadas situações educativas, bem como certos professores, atravessaram a sua vida de estudante, sob o ponto de vista da relação com a escrita e a literatura. Os professores, de resto, são personagens predominantes nas suas narrativas. Acresce, ainda, à leitura e interpretação do sentido dessa relação, e a qual julgamos estar intimamente ligada com o modo pelo qual cada um “vive a escrita”, o facto de os escritores terem sido alunos em instituições escolares e lugares diferentes, tal como se viu nas suas narrativas de vida. Nesse papel de alunos, a relação que estabeleceram com determinados professores é coletivamente celebrada, ainda que se interroguem acerca da “conduta moral” de alguns, e sobre as provocações e os desafios escolares nos quais se sentiram implicados. Encontram-se, nesse sentido, duas concepções fundamentais, e que se prendem com o valor que cada um dos escritores atribui à vivência da Escola, e em especial, à literatura. Uma delas, é o valor atribuído “às professoras que fazem acontecer coisas” (em Jorge Velhote) e, nessa medida, não parecendo importar se tais professoras enquadram ou não os preceitos didáticos “esperados” no desempenho das suas funções, vêm colocar antes os alunos, do ponto de vista da escrita, em face daquilo que poderíamos dizer constituir um exame dos poderes criativos que cada aluno deve ser capaz de descobrir. Isto é, professores e professoras que, pelo reforço do sentimento competitivo posto no “escrever bem”, permitem encarar o trabalho de escrita na Escola como um trabalho de exibição e de reconhecimento de si, enquanto escritor.

O que interessa é que façam “acontecer coisas”

“Não era muito bom aluno. Não me davam boas notas, a não ser quando não podiam deixar de me dar boas notas. Eu devo ter tido duas boas professoras. Tive uma grande professora, e tive uma menos grande professora, no liceu Rodrigues de Freitas, na altura chamava-se D. Manuel II. E de facto ela foi a professora que melhor detetou que devia estar na presença de alguém que sabia mesmo escrever. Primeiro, porque ela era madura, e muito dura. Eu fui um aluno repetente naquela turma, repeti três vezes o terceiro ano no liceu, não porque não fosse... enfim, tive motivos complicados, políticos também, de confrontos. Mas apesar disso, ela foi para mim muito importante. A outra professora era uma professora interessante, porque era motivadora, porque nos punha em competição. Não sendo tão brilhante como a outra professora, porque eram brilhos diferentes, era também uma grande professora, eram as duas de Português. Não era tão brilhante como a outra professora, para mim, mas tinha um lado muito positivo que era pôr-nos em competição. Quer dizer, isso estimulava a escrita. Estava-se ali no sentido de fazer as coisas, e tínhamos que as fazer, até porque contribuía para as notas. E aquilo para mim era interessante. Primeiro, porque me estimulava e eu sou muito competitivo... E implicava-me nisso, no sentido de saber e de descobrir e detetar que eu sabia fazer coisas que eu via nos outros, fundamentalmente nos livros, neste caso, que são os autores. Se os professores são ou não são criativos, isso não é um problema meu. Eu não devia dizer isto, mas eu acho que é uma atividade que implica uma certa ambição. Aliás, eventualmente, os meus professores mais criativos foram aqueles que mais me influenciaram, porque obrigaram-me a implicar comigo. Quer dizer, exigiram sem saberem por onde iam, ou qual era esse grau de exigência. Mas exigiam que acontecessem coisas, não interessa o quê, interessa é que faziam acontecer coisas.”

(Jorge Velhote)

A noção de que se aprendeu a “escrever bem”, porque “as professoras fizeram acontecer coisas” é, apesar de tudo, no fragmento narrativo que aqui acabámos de referir, uma noção mais complexa, porque tal ideia não significará que a atividade de escrever é a atividade que, para o escritor, resulta do que se lhe pede que escreva. É antes uma relação de si mesmo com a possibilidade de tornar distinto, na Escola, um trabalho avaliado com qualidades “literárias”. Mas uma outra conceção relativa aos valores pessoais e sociais, narrativamente partilhados, e quanto à experiência de relação

com determinados professores, encontramos-na formulada na ideia de que, se a relação com a literatura se dá “fora” de qualquer norma literária (isto é, ler o que se queira e sem que ninguém o proíba), na Escola, o tipo-ideal de professor é justamente aquele que também não cumprirá essa norma pedagogicamente “expectável”. O professor que “não ensina nada”, que “anda por ali”, mas que fala de literatura (em Manuel António Pina) é o tipo-ideal de professor que, em última instância, representa a derradeira e rara “aparição” ao estudante que também ele aspira um dia “tornar-se” escritor, imaginando poder assim, e por seu meio, concretizar tal desejo. Mas a consideração narrativa de um ideal de professor que não ensina nada, porque fala de literatura, parece subentender que nesse déficit ensina justamente tudo. É também Niza quem vem dizer que “(...) os bons alunos na produção escrita parecem emergir do esforço próprio que realizam, ou de ambientes excepcionais de cultura escrita do seu património familiar, ou ainda de um encontro com um professor escritor.” (Niza, 2004: 114). Porém, não podemos separar esta última conceção construída pelos escritores, do facto de, também em termos geracionais, os escritores narrarem a sua relação com a literatura como tendo sido profundamente marcada por determinadas personalidades intelectuais e artísticas do meio académico português, durante os anos de 1970 (como vimos atrás, Vitorino Nemésio em Lisboa, mas também os professores Óscar Lopes ou António José Saraiva). Essa influência narrativa é de algum modo fluente e sobrevalorizada nos seus discursos narrativos, bem como no modo “fascinante” de construírem uma relação literária pelo lado do “estilo” (sobretudo no sentido em que ela representa «o saber») com a literatura.

As narrativas de «relação com a literatura», configurando tempos distintos pelos quais ela acontece e incide na vida dos escritores, fazem convocar as personagens que, nessa relação, exerceram uma maior influência, mas nelas a figura dos professores surge tematizada de algum modo contínuo. Esta tematização, dando lugar a categorizações de ordem ética acerca do trabalho pedagógico dos professores em torno da escrita, não se faz fora da própria experiência que os escritores que entrevistámos possuíam (e ainda possuem) no campo do ensino da literatura. Porque de algum modo tal tematização configura um encadeamento de noções acerca dos poderes educativos da literatura (produzidos pelos próprios), mas tais poderes não parecem prender-se, necessariamente, com quadros disciplinares e/ou didáticos pelos quais ela pode ou não ser ensinada da “melhor maneira”. Professores que partilham as suas próprias “experiências de leitura”, não pertencendo exclusivamente ao domínio do ensino da língua do Português, como se pode ler nas suas narrativas de vida, são os professores que “tocam” a afetividade dos

alunos, que falam “de dentro”, chamando-os a pensar sobre as suas próprias vidas, e nas suas expectativas em relação ao futuro. A Escola, de resto, possui, em termos narrativos, um valor cuja responsabilidade no incrementar a “leitura estética” de livros (e do mundo) é assumida como uma responsabilidade que se traduz no valorizar as obras literárias e a memória dos escritores que as escreveram. Mas tal argumento não escapa à discussão endógena ao próprio campo literário mais vasto, acerca do espólio literário que a Escola deve, em nome da “instituição da literatura”, preservar. Não se torna evidente, e de modo algum perceptível, a existência de um laço que pudesse ser de natureza causal entre a responsabilidade do professor de Português na “inevitável tentação” que alguns escritores, enquanto alunos, e por seu meio, sentiriam pela escrita “literária”. Mas é o conceito de “professor”, na sua abrangência pedagógica e literária “completa”, que se torna uma figura central no modo pelo qual relatam algumas das marcas que a Escola pode produzir nos processos de relação com a literatura.

2. Defender a causa

Os relatos dos escritores, porém, trazem à superfície um outro conjunto de experiências, cuja narração dirá respeito às colaborações que foram mantendo com diferentes escolas ao longo das suas diferentes atividades literárias, e a partir do reconhecimento das suas obras feito pelo “campo” e pelos professores. Aquilo que narrativamente configura, nas suas trajetórias, uma “vida de escritor” em *replay* corresponderá às experiências que os escritores foram mantendo com o campo educativo, ao percorrem, repetidamente, escolas e bibliotecas na condição de escritores-educadores. Entre o sentimento de “tédio” (“é sempre a mesma coisa”) e a singularidade da “aparição” (“o escritor como um ser especial”) tal “peregrinação” pelas escolas é narrada, na sua génese, como uma crítica ao modelo pedagógico “pouco literário” adotado por algumas instituições escolares, e cujo projeto educativo contemple, por exemplo, a leitura e o estudo das suas obras. Porque de tais histórias narradas nas escolas parece sobressair um sentimento de “causa literária” que de algum modo se esvazia à medida que o campo da educação “se aproveita” do património vivo dos escritores, ora valorizando-o segundo o modelo da “conferência” (“encontros de escritores com alunos que mais parecem comícios”), e, portanto, repetindo-o à maneira

de um certo imaginário coletivo que a sociedade partilha em relação aos “mistérios” do trabalho dos escritores (“a que horas do dia é que costuma escrever?”, “qual é a obra que gostou mais de escrever?”), ora deformando-o no significado social e pedagógico que a Escola atribui às suas obras. A tensão entre as figuras educativas do escritor e do professor, e entre o peso (valor) que elas terão no processo educativo da literatura, atravessa um conjunto significativo de relatos de experiências, pelos quais se valora a relação com os livros, com o literário, com o saber e, em última instância, com outros escritores que igualmente passam por tal *replay* literário. O contacto que os escritores mantêm com diversos professores, escolas e bibliotecas, se por um lado é narrado como configurando um tempo privilegiado para o contacto com a figura empírica do leitor, por outro, ele parece opor-se, antes, a tudo aquilo que se considera narrativamente ser a relação “espontânea e desinteressada” com a literatura. Nesses espaços parece jogar-se uma tensão profunda nos modos de encarar essa relação, quer para os próprios (que, de um modo ou de outro, dão valor à função pedagógica do seu trabalho literário), quer para os alunos que, por esse meio, terão a oportunidade viva de “escutar a voz do escritor”. Ou seja, se o tipo-ideal de professor, para os escritores, é aquele que se constrói pela “fuga educativa”, e por uma certa subversão das prescrições curriculares postas no ensino da literatura, esse ideal surgirá, portanto, no lado contrário a qualquer conceção material de promover (no sentido de “consumir”) o trabalho literário dos escritores nesses mesmos espaços. No interior da narração que os escritores produzem acerca da “relação com a literatura” erguem-se, no fundo, questões de política literária, isto é, o sentido ético que deve possuir a intervenção educativa do escritor na Escola. Nela subjaz uma tensão identitária entre o modelo de escritor que faz “pedagogia literária” e o modelo de escritor que “estimula o consumo literário” das suas próprias obras.

Um “futebolista” na sala de aula

“A escolas, nos últimos tempos, evito ir, mas não quer dizer que eu não vá às vezes, uma vez por ano, talvez. Os professores querem que eu intervenha, normalmente. “Diga qualquer coisa”, “fale da sua obra”, e eu, “Eu não tenho nada para dizer sobre a minha obra, não falo nada”. Mas se for assim em estilo de conversa eu tenho muito a dizer... Eu pergunto sempre ao professor, “Como é que as coisas se vão passar?”, e dizem-me, “Eu faço uma apresentação e depois diz umas palavras”, e eu, “Está bem,

eu digo umas palavras”, que são, “Obrigado por me terem convidado para vir aqui”, ou uma coisa do género, e “Agora se quiserem fazer perguntas...”. Normalmente lembro-me de coisas que eu escrevi, e eles fazem perguntas, e o que acontece é que também frequentemente muitas dessas perguntas já foram preparadas de véspera, ou de antevéspera, pelos próprios, e vê-se que as perguntas são feitas em conjunto com os professores. As perguntas são muito díspares, há muitas perguntas espontâneas. Mas há perguntas que são sempre feitas, são sempre as mesmas. Normalmente, são sempre perguntas do mesmo tipo, “quando é que eu escrevi pela primeira vez”, “o primeiro livro que publiquei”, “quando é que comecei a escrever”, “quanto tempo demora a escrever um livro”, “quantos livros já escreveu”, são assim estas coisas relativamente desinteressantes... Se me perguntam quantos livros publiquei, que é sempre a mesma pergunta, eu não sei quantos publiquei, mas sei mais ou menos, são 30, à volta de 40. E se me perguntam quando é que publiquei o meu primeiro livro, tenho de dizer sempre a mesma coisa. E se me perguntam quando é que comecei a escrever... é muito chato estar a repetir a coisa. De maneira que eu só faço normalmente uma sessão. Já fui a centenas de escolas e de bibliotecas. Hoje nas escolas há muita solicitação nesse sentido, e bibliotecas também. E há escritores que fazem disso profissão até. Eu nunca levei um tostão para ir a uma escola. Uma vez fui a uma escola em que estava uma fila no fim, que era para pedir autógrafos, e estavam a dizer, “Quem não tiver livro, quem tiver só papelinho...”, e mais não sei o quê. E eu disse, “Desculpe lá, porque é que está a dizer a esses miúdos para se irem embora daqui?”, “Porque não têm livros”, e eu disse, “Não, não, desculpe, eu assino, eu não assino só livros, até gosto mais de assinar papéis do que livros!”, até disse assim. “Pedimos desculpa, é que há tempos esteve aqui um outro escritor, que também é professor primário, estava aqui a fila com os miúdos todos e ele disse que só assinava a quem tivesse comprado o livro”. Quer dizer, “quem não comprou o livro, fora da bicha”, um professor dizer isto é uma humilhação. Imaginemos que há um miúdo que não tinha dinheiro ou os pais não deram dinheiro, ou que não trouxe de casa, é uma humilhação... Houve uma professora que me disse que alguns miúdos se foram embora a chorar, miúdos de 8, 9 anos, que tinham estado ali a falar com um escritor que eles acham que é como se fosse um futebolista, ou qualquer coisa, que é um ídolo deles, é um ser especial que lhes aparece ali, digamos assim.”

(Manuel António Pina)

As histórias que resultam da narração do contacto que os escritores mantêm com a realidade escolar corporizam, já não apenas as éticas pelas quais se diferencia o “valor

literário” dos próprios professores no investimento que põem na literatura, mas também a dupla diferenciação acerca do significado do ofício do escritor na Escola. No contexto destes espaços, os escritores tornam-se críticos de si mesmos, uma crítica que advém da própria racionalidade pela qual o ofício moderno de escritor, considerado pelas Luzes uma “vocação nobre” e democrática, se construiu pela imagem do artista que, contra todos os estereótipos comuns de a sociedade o olhar como “alguém que não trabalha”, ele deverá, porém, preservar a singularidade do seu trabalho “inspirado”. À luz da ideologia do saber literário, jogam-se aqui diversas tensões relativas aos valores da singularidade, pelos quais a grandeza da autenticidade literária foi sempre sendo referida à atividade educativa e artística do escritor. A propósito diz Souta,

“(...) os escritores portugueses sentem-se, ontem como hoje, num dilema que os acompanha e que se prende com a procura dos eixos em torno dos quais se dá a construção da sua identidade. Se no tempo das altas percentagens de analfabetismo e de baixa escolarização, o acesso aos bens literários estava fortemente condicionada por esse “handicap”, não é menos verdade que hoje, num contexto educativo e cultural bem diferente, outros obstáculos se ergueram à fruição desses produtos de criação literária.” (Souta: 2002: 33).

Em traços gerais, nas narrativas que os escritores constroem sobre a relação com a literatura (“na vida” e “na escola”) é como escritores-educadores que os próprios se voltam para uma questão considerada fundamental, aquela que, desde sempre se coloca nas relações tecidas entre o objeto literário e o processo educativo, e que se prende com o que é ou não possível aprender com a literatura. Os fenómenos de culturalização da sociedade têm vindo a crescer nas últimas décadas, o que não significa que ela se encontre humanisticamente “mais culta”. É no interior de uma apologia da leitura, cuja defesa tem-se vindo a fazer mais pelos derivados da democratização cultural, e talvez menos pelos referentes do património comum que é a língua, que os escritores, pelo menos segundo os padrões de literatura que valorizam e defendem, são levados a criticar a atual lógica de “consumir livros” na Escola, a qual parece andar mais perto da formação “bulímica” do público leitor (a ideologia do livro curto, o escritor que escreve um livro “de uma maneira que o leitor entende e gosta”, a literatura *light*, a apologia escolar do resumo, etc.), e que parece vir colocar assim em causa a capacidade de,

através de uma “verdadeira pedagogia”, a literatura se afirmar numa contracorrente aos processos de empobrecimento cultural.

2.1 Mais do que uma “aparição”

Com efeito, e não só entre aqueles que entrevistámos, os escritores consideram que, nessas “aparições literárias” nas Escolas, as suas intervenções não deveriam ser substituídas pela necessária mediação dos professores. Isto não significa, porém, que a “passagem” dos escritores pelas Escolas seja um aspeto desvalorizado, do ponto de vista da relação com a literatura. É precisamente em virtude desse ponto de vista que os escritores narram essas experiências com o sentimento de algum desconforto, porque nelas se confrontam com outros escritores que parecem trocar o conceito de leitor-escritor (uma “urgência” que é inspirada nas correntes barthesianas da relação com a escrita) pelo de leitor-consumidor (de resto, um reflexo daquilo que alguns autores vieram chamar de “capitalismo literário”). Tal fenómeno é, no fundo, uma consequência das próprias transformações pelas quais a atividade literária, mais recentemente em Portugal, tem vindo a passar nos últimos anos (a diversificação de oportunidades pessoais de publicação, a “escrita para crianças” enquanto nicho editorial, a tentação de vincular toda e qualquer obra literária a um ensinamento de vida infantil, etc.), e que pode ser visto, por alguns escritores, como uma ameaça à “verdadeira vocação” do trabalho literário, isto é, o ofício, na sua realidade criadora mais autêntica, e cujo exercício pode permitir aos alunos “saírem de si” e compreenderem o “verdadeiro” sentido da leitura e da escrita. Uma ligação com a Escola que não passe nem pelo “modelo da visita”, nem pelo modelo da “apresentação da obra” (o qual, segundo as narrativas, parece jogar-se mais enquanto “apresentação oficial do autor”), pode ser entendida como um espaço onde o trabalho literário, em hipótese, se torne num trabalho formativo integral, de resto uma ligação que, noutros países, mas à custa de um outro conceito de escritor que neles se instituiu (o *professional writer*, em Inglaterra ou nos EUA), possuirá uma dimensão algo diferente⁷⁸. À parte dessa discussão que se ergue

⁷⁸ Num trabalho dedicado ao estudo do papel dos escritores no mundo da educação, Jones e Lockwood (1998), tendo recolhido um conjunto de experiências junto de romancistas e poetas ingleses que organizam e trabalham em “oficinas de escrita” em escolas do ensino básico, consideram, no entanto, que

entre o escritor “profissional da escrita” e o “escritor guardião da língua”, (isto é, aquele que “verdadeiramente” é capaz de a recriar) discussão essa, na verdade, que não será nunca de resposta única, a literatura, vista como um ato essencial de ler (participando da sua língua), e como um dispositivo poderoso de o sujeito estabelecer inúmeras relações com o vivido, inaugura um trabalho crítico sobre a linguagem, e que a Escola não poderá ignorar. À luz das histórias contadas pelos escritores, a “relação com a literatura”, uma variável que, no nosso ponto de vista surge *atravessada* na «relação com a escrita», significará uma relação pela qual o sujeito-escritor investe no que lê, isto é, na própria vida, para compreender o que escreve, no âmbito da qual a tradicional dissociação (ontológica) entre o trabalho de leitura e o trabalho de escrita não parece tomar lugar. Sendo assim, o investimento educativo em processos nos quais o saber do sujeito é posto em relação com o objeto (escrita), não só pode permitir superar todo um conjunto de dicotomias pelas quais a produção escrita na Escola é (ainda) encarada, como possibilitará, e para isso questionando a lógica «aplicacionista» na qual assenta o domínio do saber considerado “sério” e das aprendizagens, a emergência de espaços de formação atravessados pelas potencialidades recriadoras das práticas de escrita.

os escritores “(...) drew a clear distinction between their role and that of the teacher”, citando nesse trabalho, entre outras, uma escritora de romances e de literatura “para crianças”, para quem “(...) the writer is *not* a teacher and should not be seen as one nor measured in terms of one, as often happens” (Jones & Lockwood, 1998: 201). Através desse trabalho entre escritores e professores, o qual tem sido apoiado, desde os anos de 1990 pelo Arts Council de Inglaterra (na figura de uma Associação Nacional de Escritores em Educação), os autores têm vindo a estudar de que modo a intervenção do escritor na Escola, sob o ponto de vista da relação com os livros e da vivência imaginária da escrita, deverá no entanto, preservar uma modalidade *more closely*, antes, durante e depois do contacto com os alunos e com as escolas. Em Portugal, muitas das iniciativas dos últimos anos centradas em oficinas de escrita e leitura (desenvolvidas em escolas e bibliotecas) e em “comunidades de leitores” (orientadas por escritores), mais ou menos duráveis nalgumas escolas, são experiências que têm vindo a ter o apoio financeiro de algumas instituições governamentais portuguesas. Tais experiências, à luz do interesse que vão suscitando em diferentes grupos de idade, são avaliadas como tendo níveis positivos de participação, um aspeto que faz repensar a sua necessária continuidade no tempo. Porém, no atual contexto sociopolítico português, um grande número de oficinas e comunidades têm vindo a desaparecer, ou a dar lugar a outras modalidades, de caráter voluntarista, “familiar” e informal.

A «RELAÇÃO COM A ESCRITA»: UM NEXO PARA LIGAR A EDUCAÇÃO À VIDA

Considerações finais

Para uma revalorização dos valores narrativos e biográficos da escrita

Com esta tese procurou-se discutir a que níveis na complexidade do fenómeno da «relação com a escrita» se implicam diferentes valores narrativos e biográficos. Foi à procura de um trabalho que nos permitisse aprofundar e encadear qualitativamente esses diferentes valores que se decidiu trazer para este estudo as trajetórias subjetivas de um grupo de escritores, cujas ocupações no campo da atividade literária e educativa fariam levantar lógicas diferentes de olhar o trabalho de escrita, particularmente no contexto de uma dissertação em Ciências da Educação. As suas condições literárias, não ignorando o valor simbólico e a projeção pública das suas obras em Portugal, constituíram-se em dois dos elementos pelos quais, à luz da racionalidade dos métodos biográficos, se quis dar corpo à singularidade das suas trajetórias, sobretudo porque consideramos que elas integrariam traços distintos, no contexto da produção literária, passíveis de diversificar e reprojetar os modos de pensar as relações dos escritores com a escrita. Desse ponto de vista, afigurou-se-nos uma problemática de estudo que foi sendo significada ao longo do processo de reescrita e interpretação das suas narrativas de vida centradas «na relação com a escrita», e numa intrínseca afinidade com os valores da “literatura”, já que, para os escritores, ela surge narrativamente no centro daquela relação. Sendo assim, esta tese procurou configurar um diálogo do literário com o educativo.

No seu conjunto, as narrativas dos escritores abrem a realidade conceptual e experiencial da escrita a uma perspetiva no âmbito da qual se jogam diferentes instâncias e tensões que aqui se procuraram revalorizar enquanto valores narrativos e biográficos, os quais, na nossa perspetiva, interessa recuperar para um debate educativo mais alargado. A análise interpretativa realizada permitiu aprofundar em que sentido a escrita pode traduzir-se num objeto em constante “investimento” ao longo da vida, constituindo-se numa realidade subjetiva pela qual o sujeito reconstrói a sua história

peçoal. Nessa medida, as “buscas orientadoras” da vida – nas suas múltiplas versões narrativas – possuem uma íntima conexão com o trabalho de escrita, o que não quer dizer, necessariamente, que a produção escrita se constitua num reflexo direto dos “acontecimentos” (factos) pelos quais o “sentido da vida” se joga. O trabalho que aqui se realizou à volta dos biogramas dos escritores permitiu-nos compreender a mediação dialética que se interpõe entre a narrativa de vida do sujeito e o seu trabalho de escrita. Com efeito, por si só, a escrita, sendo um objeto dinâmico, possibilitará desencadear uma ligação do sujeito à narratividade dos fenómenos sociais, culturais e individuais pelos quais, numa temporalidade histórica, a sua vida constrói um sentido específico. As narrativas de vida dos escritores, na tripla condição pela qual as procurámos analisar, fizeram surgir dois eixos nos quais se procurou integrar as principais tensões que a «relação com a escrita», neste estudo, comporta. Por um lado, quis-se atender à complexidade metodológica que se implica nos processos de interpretação narrativa e biográfica das “suas vidas literárias”, e por outro, procurou-se discutir, a partir das suas memórias, as tensões que envolvem a relação com a escrita no contexto das suas aprendizagens na Escola. Esta última discussão foi feita no quadro da “relação com a literatura” e das questões pedagógicas que tal relação se nos levantou, pelas quais demos especial atenção aos seguintes aspetos: experiências de escrita na Escola; relação com os professores e intervenção dos escritores nas Escolas. Passaremos de seguida a um conjunto de considerações finais, e nas quais procuraremos sistematizar aquilo que nos parece ter constituído as duas grandes questões que os escritores trouxeram para este estudo, e no que toca o nosso objeto de estudo, a saber: i) “repensar os ofícios de escrita para além do informativo e do expressivo”; e ii) “perspetivar a intertextualidade como um processo afetivo, mais do que intelectual”.

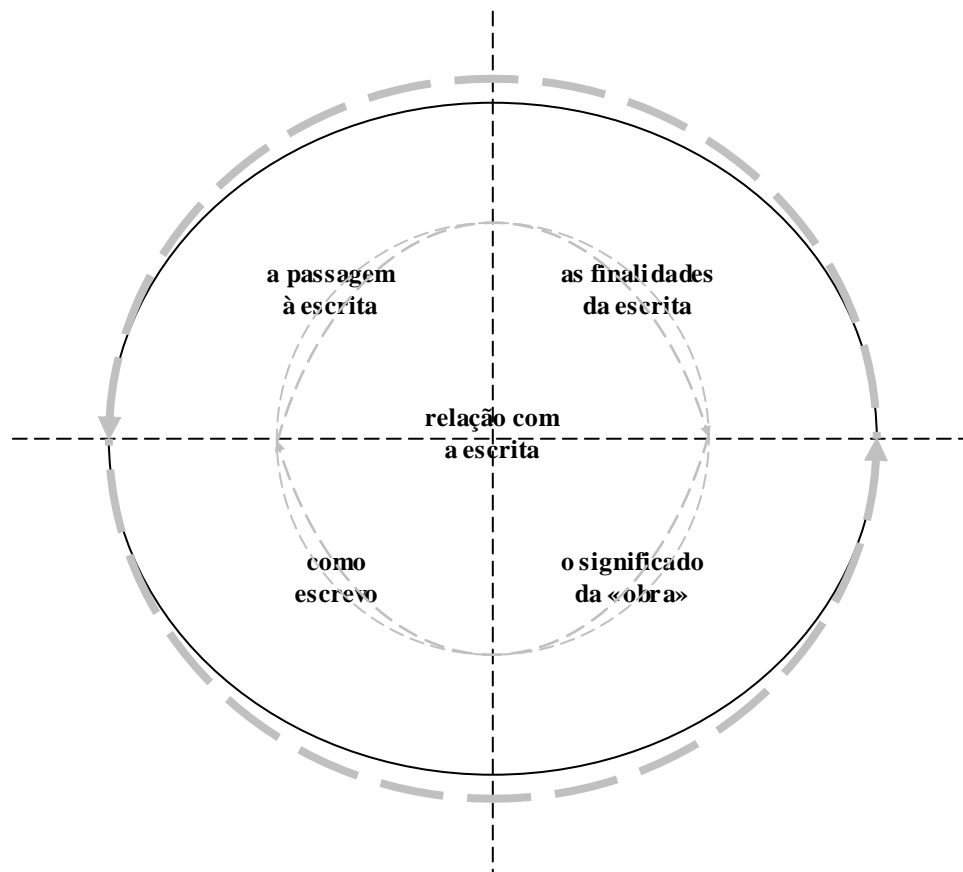
Uma emergência contínua

Vimos no início da Parte II desta dissertação em que medida uma problemática hermenêutica da «vida», essencialmente desde Dilthey, assenta na especificidade do conceito de experiência, enquanto chave para a compreensão do sentido da ação humana. Sob esse ponto de vista, as experiências vividas por “cada indivíduo”, proporcionam, numa pluralidade de aspetos, “a conceção do mundo”, cujo valor e

significado são dados pela autointerpretação que, subjetivamente, o “indivíduo” constrói e relata na primeira pessoa. Não esquecendo este pressuposto, e redimensionando-o para aquilo que aqui procuraremos sistematizar, as experiências e as questões de natureza educativa narradas pelos escritores deste estudo permitem-nos, em traços gerais, configurar a ideia da «relação com a escrita» como uma relação na qual o sujeito implicado mobiliza e constrói o saber da sua experiência ao mesmo tempo que concebe as inúmeras possibilidades pelas quais o saber pode enunciar-se e expressar-se. Sendo assim, e constituindo-se num espaço propício para a formação do sujeito, a «relação com a escrita» pode tornar-se num “dispositivo educativo” para a configuração de um forte processo de implicação, não só pessoal, como, e sobretudo, discursivo (em termos de texto, como de géneros textuais, e principalmente em termos de construção da linguagem). Trata-se de perspetivar esse espaço da escrita como um espaço no qual a relação com o saber vem implicar um movimento do sujeito construído na sua “totalidade” discursiva, e cujas práticas de escrita se situem no centro dos seus processos de aprendizagem. É a luz de uma lógica de mediação gerada à volta do trabalho de escrita que a figura em baixo procura ilustrar o processo pelo qual os seus principais elementos se inscrevem numa relação dinâmica, cujo movimento se constrói no âmbito dos valores subjetivos postos na escrita. Ora, ao olharmos este movimento de um ponto de vista educativo, tais elementos surgirão assim no centro da relação gerada entre sujeito-aluno e professor (em todas as situações em torno das quais gravite o trabalho de escrita), e no âmbito da qual o ato de escrever surge intimamente ligado, para além dos seus fins mais utilitários, com todos os níveis em que o saber do sujeito é objeto de aprendizagem.

Figura 9

**«A relação com a escrita» enquanto espaço de formação do sujeito –
Elementos para uma “mediação dialética”⁷⁹ entre narrativa de vida e trabalho de escrita**



⁷⁹ Recorremos aqui à expressão “mediação dialética” na aceção dada por Almeida, Oliveira & Aroni (2007), cujo sentido pressupõe a ideia de um processo educativo “constituído por mediações”. Atendendo-se a uma conceção de “dialética” enquanto “lógica e base de um modo para compreender o mundo”, a palavra mediação refere-se, segundo os autores, “(...) ao termo médio de uma relação entre elementos equidistantes ou à ligação entre dois termos distintos, ou ainda à passagem de um termo a outro” (Almeida, Oliveira & Aroni: 2007: 101). A mediação, nestes termos, e como categoria filosófica, é perspectivada segundo o princípio de um processo que “se pauta pelas noções de movimento e negação”, tratando-se assim de uma força (negativa, porque implica reflexão) a qual une o “imediato ao mediato”, e não como uma “ponte”, mas antes como um dos elementos de uma “relação”. O termo “mediação dialética” vem impor o princípio segundo o qual a construção do conhecimento implica relacionar, dialeticamente, o imediato com o mediato. Nessa medida, e sob o ponto de vista educativo, o “professor ensina” e “o aluno aprende” porque ensino e aprendizagem são relações distintas – o ensino corresponde à relação que o professor estabelece com o conhecimento (está no plano do mediato) e a aprendizagem corresponde à relação que o aluno estabelece com o conhecimento (está no plano do imediato). Parafraseando os referidos autores, “(...) o estudante aprende quando relaciona, por meio da oposição, as suas experiências quotidianas com os tópicos relativos ao conhecimento já sistematizado pela humanidade que lhe são ensinados pelo professor. Este conhecimento modifica a sua vida quotidiana, mas não a suprime, ao contrário, fortalece-a, na medida em que permite que seja pensada e, dessa forma, articulada com as experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história. Quanto maior for essa articulação, maiores serão as possibilidades de mediação entre dois polos” (*id.*: 118)

Uma abordagem educativa em torno da «relação com a escrita» vem permitir, assim sendo, refletir no sentido dos seus fins (o problema do “porquê escrever”, isto é, o movimento que conduz a passagem do sujeito à escrita), sendo esta uma questão à qual vem impor-se uma outra noção de aprendizagem, bem como um outro ponto de partida, sob o ponto de vista dos processos educativos que aí se geram, acerca do trabalho de escrita. Com efeito, enquanto o “espaço da escrita” continuar a ser encarado do ponto de vista das práticas escriturais superiores (“a verdadeira literatura”), continuará do mesmo modo, e designadamente na Escola, a persistir a clivagem entre aqueles que são vistos como “escritores” (*experts*) e aqueles que, aparentemente desapossados desse “desejo de escrever”, são tidos como “não escritores”, e portanto, sem «autoridade» discursiva para na escrita fazerem “reinar” o seu “talento literário e linguístico”. Ora, não só no seu conjunto as narrativas dos escritores darão conta de uma “relação com a escrita” que, sob o ponto de vista das suas experiências educativas, estará para além do discurso dos “talentos literários” ao qual muitas vezes a ideia do trabalho “sério” de escrita parece ficar reduzida (o que não quer dizer que a lógica da “inspiração” tenha deixado de ocupar aí um sentido singular), como, e do ponto de vista do que aqui queremos fazer notar, tal relação é concebida no quadro de uma contínua emergência ao longo da vida. Se por um lado tal relação é assumida, primordialmente, como o espaço, cuja finalidade é tida como um modo de afirmação da “existência de si”, por outro, as experiências educativas que nos foram narradas pelos escritores conduzem-nos a novas reflexões acerca do trabalho subjetivo que pode ser potenciado pela mão da Escola, a partir justamente do trabalho de escrita que nela o sujeito é convocado a realizar. A propósito, é no contexto desta discussão que, suportada em Vygotski, Penloup (2000) vem acrescentar,

“(…) enseigner la littérature, ce peut être, à certains moments, faire émerger la tentation du littéraire chez l'apprenant, l'utiliser comme un levier pour l'apprentissage. Dans une telle perspective, l'émergence du rapport à l'écriture est bien au centre du dispositif d'apprentissage et s'il permet de déceler tel ou tel obstacle, il peut aussi permettre, le cas échéant, de reconnaître l'existence d'une «zone proximale de développement» d'une compétence d'ordre littéraire. Il s'agit d'un changement de perspective assez radical qui nécessite de la part de l'enseignant l'intégration de savoir-faire complémentaires de ceux auxquels il a été formé.” (Penloup, 2000: 149)

Os fragmentos narrativos que procurámos interpretar no capítulo anterior farão refletir uma ideia de “aprendizagem”, cujo sentido, pelo lado das éticas que neles os escritores evocam, vem privilegiar menos a dimensão do cognitivo na ‘relação com a escrita’, e mais as dimensões do social, do afetivo e do “biográfico”. Parece-nos que importará trazer esta questão para o debate educativo, numa época que tende, ou a desvalorizar a relevância dos saberes literários na escola (atomizando-os), ou a privilegiar abordagens ao trabalho de escrita segundo os modelos aplicacionistas dos produtos que dela resultam. A escrita como uma «emergência contínua» ao longo (e a par) da vida dos escritores é simultaneamente concebida como um objeto pessoal e dinâmico de aprendizagem e um saber que terá sempre em vista o saber dominar-se diferentes “registos de escrita”. De facto, sob o ponto de vista das suas trajetórias subjetivas, não parece existir nunca um domínio global da escrita; ela é uma forma para encontrar o que se desconhece. É por essa razão que, no que toca a Escola, os escritores parecem colocar-se ao lado das perspetivas que defendem uma outra abordagem ao “ensino da literatura”, cujas exigências implicam, e à luz do que em cima foi referido por Penloup, a integração de uma complementaridade de “saberes” feita pelo professor, no sentido da eventual emergência de uma “tentação do literário”, e mais de acordo com o sentido da experiência do sujeito que aprende. Falar-se de uma “tentação do literário” é diferente da lógica pela qual a ideologia das vocações naturais (em literatura) muitas vezes se refere a alunos que aparentemente nascem escritores, ou misteriosamente tornam-se capazes de dominar os seus segredos. Tais alunos, segundo aquela ideologia, passam assim a ser inscitos, e à luz da racionalidade didática tradicional, na exclusividade do “pólo literário” da escrita (*id.*). Não sendo uma “coisa passageira”, a escrita para esses alunos é referida a uma ordem estética e artística, enquanto num pólo oposto, o “pólo ordinário”, parece inscrever-se a grande maioria dos restantes, cuja aprendizagem da escrita terá por finalidade transitiva “o saber comunicar” e o “saber expressar-se”.

Um “ofício” para além do informativo e do expressivo

Ora, é procurando questionar a maneira pela qual aquela lógica é de algum modo reproduzida pelos processos de aprendizagem da escrita na Escola que, a partir das

narrativas dos escritores, podemos reequacionar um trabalho educativo em torno da escrita, cujo sentido seja o de um efetivo espaço de afirmação para a diversidade de saberes literários que para a Escola cada sujeito-aluno traz e nela constrói. Trata-se de perspetivar o trabalho de escrita numa lógica assumidamente “oficinal”, com vista à desconstrução e reconstrução dos mecanismos de escrita, pelos quais se jogam os seus processos contínuos de aprendizagem. Nessa medida, tornar-se-á imperativo repensar os “ofícios de escrita” no contexto da Escola para além das tradicionais dimensões do informativo e do expressivo. Este é um aspeto que julgamos ter sido narrativamente levantado pelos escritores (especialmente em Luísa Dacosta), e que se prende com o valor que é atribuído ao “literário” (ele faz “multiplicar o sentido da vida”) e que, sob o ponto de vista prático, exige necessariamente um permanente diálogo entre os saberes de natureza técnica e os saberes de natureza artística postos no trabalho de escrita, e mediados pela relação educativa entre professor e aluno na situação de aprendizagem. Nessa medida, os processos de criatividade (literária) passam a ser tomados na tensão entre os regimes de verdade e de imaginação que o trabalho de escrita “espontaneamente” integra (por exemplo, num trabalho de escrita narrativa). Ao assumir-se os processos de criatividade literária enquanto atos e produções de saber (de conhecimento), e não ignorando aquela tensão de regimes, estar-se-á do mesmo modo a revalorizar uma ideia de literatura enquanto possível modelo de verdade a ser explorado pelos alunos na Escola. Trata-se, com efeito, e através de processos de «relação com a escrita», de um trabalho pelo qual os sujeitos-alunos podem refletir sobre os diferentes atos de consciência que através da escrita se produzem, atos esses inscritos ao nível da experiência de cada um e das suas vidas.

Uma intertextualidade mais afetiva do que intelectual

Sob este ponto de vista, qualquer que seja o “trabalho de escrita” feito na Escola, ele poderá constituir-se, em última instância, num trabalho a incidir sobre o próprio sujeito (isto é, “quem sou eu?”), dadas as inúmeras possibilidades de a linguagem escrita reformular os sentidos ontológicos da individualidade e da alteridade. Uma situação de aprendizagem, mediada pela «relação com a escrita», poderá traduzir-se, à luz deste princípio, numa situação profundamente subjetiva, e pela qual o escritor-aluno

trabalha na memória e na descoberta narrativa de “um outro” (“fui eu quem escreveu isto?”). Nessa situação joga-se, portanto, uma exigência de tipo, não só “escritural”, mas sobretudo experiencial. Quererá isto dizer que, através de um trabalho de escrita que coloque o sujeito no centro do saber, tal trabalho permitirá refletir nos processos de autoria textual, bem como nos processos de leitura do produto escrito daí resultante. Perspetivar o sujeito enquanto autor e leitor dos seus “produtos escritos” é uma tarefa de natureza educativa que vem exigir processos diferentes de intertextualidade, os quais não parecem passar apenas pelo domínio do intelectual. O sujeito surge no centro de relações múltiplas com o saber, as quais são refletidas na situação de escrita. Nessa medida, e como nos foi testemunhado pelos escritores deste estudo ao considerarem que os “jovens escritores” deverão “abrir-se o mais possível às influências” (em Manuel António Pina), tal pressuposto, se o quisermos olhar do ponto de vista educativo, faz-nos repensar o trabalho de intertextualidade pelo lado da afetividade, e não tanto, ou apenas, pelo lado do cognitivo, tal como na maioria das situações de relação (problemática) com os textos literários os alunos se veem. Qual é o espaço, na Escola, para que os alunos possam relacionar-se «afetivamente» com os textos?

A resposta a esta questão não se reduz nem ao mero valor do gosto, nem ao sentido do “estético”. Trata-se de um problema complexo, se o quisermos ver em termos das possibilidades reais que os alunos terão, na Escola, de provocarem e estimularem novas formas de escrita, nas quais a reconstrução da linguagem é uma dominante, mas em que sobretudo os diversos planos da identidade e da autenticidade textuais são colocados no centro dos processos de aprendizagem. Por outras palavras, e tal como foi sendo narrado pelos escritores desta tese, uma aprendizagem, em cuja situação se joga a escrita, pode traduzir-se num processo para “desbloquear” a insegurança que nos chega pelo valor cultural posto na exigência da “originalidade”, a qual os alunos se veem muitas vezes obrigados a “saber respeitar” na Escola. A ideia segundo a qual a um trabalho “original” de escrita poderá corresponder, antes, a abertura às mais diversas influências (literárias e não só), vem colocar o sujeito-aluno num processo de «relação com a escrita» pela qual se valorizam, quer a singularidade dessa relação (isto é, o saber que ele mobiliza e constrói), quer a comunidade de leituras da qual um trabalho de escrita sempre resulta.

Assim sendo, a ideia da «relação com a escrita» implica, sob o ponto de vista das aprendizagens e das relações que nela o sujeito pode construir, uma profunda tensão entre «sociedade e linguagem», na medida em que caberá também à Escola repensar a

sua abertura para diversificar e percorrer diferentes escalas linguísticas, bem como as práticas discursivas pelas quais os alunos se constroem enquanto “autores”. Tratar-se-á, portanto, de um espaço de formação do sujeito, pelo qual o texto por si produzido e lido é “chamado à vida”, aí onde a inscrição do sujeito tem lugar. Sob este ponto de vista, a «relação com a escrita» pode ser assumida como um «nexo» através do qual diferentes aprendizagens, isto é, o processo educativo na sua integralidade, pode em potência ligar-se às experiências da vida do sujeito-aluno, reconfigurando-as. Além de mediadas pela linguagem, são justamente essas experiências que constituem a importante “área de ação” de qualquer escritor-aluno, e no âmbito da qual a passagem, e o investimento do sujeito nesse trabalho, corresponderão a atos de produção do saber. Julgamos que este aspecto importa ser recuperado e investido nas propostas de escrita que têm lugar na Escola.

Bibliografia

- Aristóteles, *Poética*, tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa, Lisboa: INCM, 2008
- Adam, Jean-Michel (1992) *Les textes: types et prototypes*, Paris: Armand Colin
- Aguar e Silva, Vítor Manuel (2009) *Teoria da Literatura*, Coimbra: Almedina
- Almeida, José, Oliveira, Edilson & Arnoni, Maria Eliza (2007) *Mediação dialéctica na educação Escolar: teoria e prática*, São Paulo: Ed. Loyola
- Anis, Jacques (1998) *L'Écriture. Théories et descriptions*, Paris: Ed. Universitaires
- Atkinson, Robert (1998) *The life story interview*, London: Sage Publications
- Barbier, René (1993) “L’écoute sensible en Approche Transversale”, in *Pratiques de Formation*, 25-26, Paris: Paris VIII, pp. 153-180
- Barthes, Roland (1975) *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença
- Barthes, Roland e Marty, Eric (1987) “Oral/Escrito”, in *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11, Lisboa: INCM
- Barthes, Roland e Mauriès, Patrick, (1987) *Escrita*, in “Enciclopédia Einaudi, Lisboa: INCM
- Barthes, Roland (1997) *O prazer do texto*, Lisboa: Edições 70
- Barthes, Roland (2006) *O grau zero da escrita*, Lisboa: Edições 70, 1ª Ed., 1973
- Barthes, Roland (2009) *Variações sobre a Escrita*, Lisboa: Ed. 70
- Benjamin, Walter (1992) *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, Lisboa: Relógio d'Água

Bento, Conceição (2004) “A escrita e o sujeito: uma leitura à luz de Lacan”, *Psicologia*, S. Paulo: USP

Berger, Guy (1992) “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”, in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4. Porto: FPCE-UP

Bordas, Éric, Barel-Moisan, Claire, Bonnet, Gilles, Déruelle, Aude & Marcandier-Colard, Christine (2006) *L'analyse littéraire*, Paris: Armand Colin

Bloom, Harold (1997) *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*, USA: Oxford University Press

Bloom, Harold (2002) *O Cânone Ocidental*, Lisboa: Temas e Debates

Blumer, Herbert (1982) *El Interaccionismo Simbolico: perspectiva y método*, Barcelona: Hora

Boavida, João & Amado, João (2006) *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*, Coimbra: Universidade de Coimbra

Bolívar, António, Domingo, Jesus & Fernández, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid: Editorial La Muralla

Bologna, Corrado (1987) “Voz”, in *Enciclopédia Einaudi*, Vol. 11, Lisboa: INCM,

Bourdieu, Pierre (1996) *As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença

Bourdieu, Pierre (1997) *Razões práticas. Sobre a teoria da acção*, Lisboa: Celta

Branco, António (2003) “A investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho”, in Mello, Cristina, Silva, Antonino, Lourenço, Clara Moura, Oliveira, Lúcia, Araújo & Sá, Maria Helena (Org.) *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal*, Coimbra: Actas do I Encontro Nacional da SPDLL, pp. 27-32

Bruner, Jerome (1990) *Acts of meaning*, Cambridge: Harvard University Press

Bruner, Jerome (2002) *Making stories. Law, Literature, Life*, Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux

Butler, Sydney & Bentley, Roy (1997) *Lifewriting. Learning through personal narrative*, Ontario: Pippin Publishing

Calvet, Jean-Louis (1996) *Histoire de l'écriture*, Paris: Plon

Canário, Rui (2000) “Territórios Educativos de Intervenção prioritária: A escola face à exclusão”, in *Revista de Educação*, 1, vol. 9, Lisboa: FCUL

Carvalho, Isabel Cristina M. (2003) “Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica”, in *Horizontes Antropológicos*, 9, 19, Porto Alegre, pp. 284-302

Carvalho, Ana Alexandra e Carvalho, João Carlos (2004) *Aventuras d' Escrita(s). Estudos de poética e retórica*, Lisboa: Edições Colibri

Cazade, Emile e Thomas, Charles (1987) “Alfabeto”, in *Enciclopédia Einaudi*, vol.11, Lisboa: INCM

Ceia, Carlos (2003) “Ser professor de literatura”, in Mello, Cristina, Silva, Antonino, Lourenço, Clara Moura, Oliveira, Lúcia, Araújo & Sá, Maria Helena (Org.) *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal*, Coimbra: Actas do I Encontro Nacional da SPDLL, pp. 33-39

Charlot, Bernard (2005) *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*, S. Paulo: Artmed

Chase, Susan (2003) “Learning to listen: narrative principles in qualitative research methods course”, in Josselson, Ruthelen, Lieblich, Amia, & McAdams, Dan P. (Dir.) *Up close and personal. The teaching and learning of narrative research*, Washington: APA

Chateau, Jean (1976) *Os grandes pedagogos*, Lisboa: Livros do Brasil

Charpin, Dominique (2001) “The Mesopotamian scribes”, in Christin, Anne-Marie (ed.) *A History of Writing. From the hieroglyph to multimedia*, London: Flammanin

Christin, Anne-Marie (2001) “From image to writing”, in Christin, Anne-Marie (ed.) *A History of Writing. From the hieroglyph to multimedia*, London: Flammanin

Colli, Giorgio (2001) *O Nascimento da filosofia*, Lisboa: Edições 70

Compagnon, Antoine (1998) *Le Démon de la Théorie. Littérature et sens commun*, Paris : Editions du Seuil

Correia José Alberto (1998) *Para uma teoria crítica em educação*, Porto: Porto Editora

Correia, José Alberto (1999) “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”, in *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: IEP, pp. 81-110

Crépu, Michel (2006) “Esse vício ainda impune”, in Steiner, George, *O Silêncio dos livros*, Lisboa: Gradiva

Dawson, Paul (2005) *Creative writing and the new humanities*, London: Routledge.

Denzin, Norman (2001) *Interpretative Interactionism*, London: Sage Publications

Derrida, Jacques (2006) *Gramatologia*, S. Paulo: Ed. Perspectiva

Dilthey, Wilhelm (1992) *Teoria das Concepções do Mundo*, Lisboa: Edições 70

Dionísio, Maria de Lourdes (2004) “Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita”, in *Palavras*, 25, pp. 67-74

Dominicé, Pierre (1990) *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation*. Paris: L'Harmattan

Dubar, Claude (1998) “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”, in *Educação & Sociedade*, vol. 19, 62 (acedido a 25-09-2008)

Ducrot, Oswald & Todorov, Tzvetan (2001) *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*, S. Paulo: Ed. Perspectiva

Duque, Félix (2000) “A pele humana da palavra: uma visão da Hermenêutica”, in Borges-Duarte, Irene, Henriques, Fernanda & Dias, Isabel Matos (Org.) *Texto, Leitura e Escrita*, Porto: Porto Editora

Durand, Jean-Marie (2001) “Cuneiform Script”, in Christin, Anne-Marie (ed.) *A History of Writing. From the hieroglyph to multimedia*, London: Flammanin

Eco, Umberto (2003) *Sobre Literatura*, Lisboa: Difel

Eco, Umberto (2004) *Os Limites da Interpretação*, Lisboa: Difel

Ellenwood, Stephan (1993) *The art of loving well. A character education curriculum for today's teenagers*, Boston: Boston University

Fisch, Stanley (1995) *Is there a text in this class? The Authority of interpretative communities*, London: Harvard University Press

Fernandes, Isabel (2004) *Olhar a Escrita*, Lisboa: Edições Colibri

Ferraroti, Franco (1983) *Histoire et Histoires de Vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris: Librairie des Méridiens

Gaur, Albertine (1990) *Historia de la escritura*, Madrid: Ed. Piramide

Gadamer, Hans-George (2000) “Texto e Interpretação”, in Borges-Duarte, Irene, Henriques, Fernanda & Dias, Isabel Matos (Org.) *Texto, Leitura e Escrita*, Porto: Porto Editora

Gasparinho, Judite (s/d) *Para uma abordagem da Poética. L'enseignement de la Poétique au collège de France*, Porto: FLUP

Genette, Gérard (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris: Éditions du Seuil

- George, João Pedro (2006) “A censura de relance e o discurso dos escritores sobre a leitura (1960-1995), in Curto, Diogo Ramada (Org.) *Estudos de Sociologia da Leitura em Portugal no Século XX*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Goddy, Jack (1987) *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, Lisboa: Edições 70
- Goody, Jack (1988) *Domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa, Ed. Presença
- Goody, Jack (1993) *Entre l’oralité et l’écriture*, Paris: Press Universitaires de France
- Greene, Maxine (1990) “Realizing literature’s emancipatory potential”, in Merizow, Jack & associates (Dir.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*, S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 251-269
- Heidegger, Martin (2005) *Ser e Tempo* (Parte I), Petrópolis: Editora Vozes, 1927
- Hegel, Friedrich Georg (1994) *Discursos sobre educação*, Lisboa: Edições Colibri
- Heinich, Nathalie (2000) *Être écrivain, création et identité*, Paris: La Découverte
- Husserl, Edmund (2008) *A Ideia da Fenomenologia*, Lisboa: Edições 70
- Jacob, Francis (1982) *O Jogo dos Possíveis*, Lisboa: Gradiva
- Jones, Dudley & Lockwood, Michael (1998) “The writer in education” in *Children’s literature in education*, 29(4), pp. 199-210
- Josselson, Ruthelen, Lieblich, Amia, & McAdams, Dan P. (2003) *Up close and personal. The teaching and learning of narrative research*, Washington: APA
- Josso, Marie-Christine (2002) *Experiências de vida e formação*, Lisboa: Educa
- Kuhn, Thomas (1983) *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion
- Kuhn, Thomas (1989) *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70
- Lacan, Jacques (1980) *O mito individual do neurótico*, Lisboa: Assírio & Alvim

Lalou-Dobias, Catherine (2001) “The greek alphabets”, in Christin, Anne-Marie (ed.) *A History of Writing. From the hieroglyph to multimedia*, London: Flammanin

Le Grand, Jean-Louis (1996) “Les Histoires de Vie entre sociologie et action émancipatoire”, in *Pratiques de Formation*, 31, Paris XVIII, pp. 103-118

Lahir, Bernard (2006) *La condition littéraire. La double vie des écrivains*, Paris: Éditions la découverte

Lehrer, Jonah (2009) *Proust era um neurocientista*, Lisboa: Lua de Papel

Lemaire, André (2001) “The origins of the western alphabet and scripts”, in Christin, Anne-Marie (ed.) *A History of Writing. From the hieroglyph to multimedia*, London: Flammanin

Lodge, David (2002) *A consciência e o romance*, Lisboa: Edições Presença

Lomas, Carlos (2008) (Org.) *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Barcelona: Editorial Graó

Nascimento, Adriana C. S. P. Bebiano (2003) *Biografias romanceadas. A história contada como delírio*, Coimbra: Faculdade de Letras (Dissertação de Doutoramento)

Niza, Sérgio (2004) “A escola e o poder discriminatório da escrita”, in Moreira, Adriano *et al.* (Org.) *A língua portuguesa: presente e futuro*, Textos da Conferência Internacional, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 107-127

Marcuse, Ludwig (1982) *Freud e a Psicanálise*, Lisboa: Livros do Brasil

Martin, Henri-Jean (2001) “The rise of printing in the west”, in Christin, Anne-Marie (ed.) *A History of Writing. From the hieroglyph to multimedia*, London: Flammanin

McLuhan, Marshall (1972) *A Galáxia de Gutenberg. A formação do homem tipográfico*, S. Paulo, Ed. Universidade de S. Paulo

Miniac, Christine Barré-De, Cros, Françoise & Ruiz, Jacqueline (1993) *Les Collégiens et l'Écriture*, Paris: ESF Éditeur

Morin, Edgar (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, S. Paulo: Córtez Editora

Murphy, James J. (2001) *A short history of writing instruction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers

Parisse, Michel (2001) “Writing in the Middle Ages”, in Christin, Anne-Marie (ed.) *A History of Writing. From the hieroglyph to multimedia*, London: Flammanin

Penloup, Marie-Claude (2000) *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture du scripteur «ordinaire»*, Paris: C.R.É.D.I.F. Essais

Pereira, Maria Luísa A. (2000) *Escrever em Português. Didácticas e práticas*, Porto: ASA

Pereira, Maria Luísa A. (2003) “A produção escrita tal como se pensa – alguns dados de um inquérito”, in Mello, Cristina, Silva, Antonino, Lourenço, Clara Moura, Oliveira, Lúcia, Araújo & Sá, Maria Helena (Org.) *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal*, Coimbra: Actas o I Encontro Nacional da SPDLL, pp. 313-319

Pereira, Maria Luísa A., Cardoso, Inês & Graça, Luciana (2009) “Contributions for the definition of the field of the Didactics of Writing in L1: Research and action”, in *L1 – Educational studies in language and literature*, 9 (4), pp. 87-123

Petitot, André (1982) *Production de l'École, Production de la Société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Paris: Librairie Droz

Pineau, Gaston (1996) “Les histoires de vie comme art formateur de l'existence”, in *Pratiques de Formation*, 31, Paris : Paris VIII, pp 65-80

Pires, António M. Bettencourt (1986) “Prefácio” a *Vitorino Nemésio. Estudo e Antologia*, Gouveia, Maria Margarida M. (Org), Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1995) *Histórias de Vida. Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora

- Prigogine, Ilya e Stengers, Isabelle (1986) *A Nova Aliança*, Lisboa: Gradiva
- Prose, Francine (2007) *Ler como um escritor*, Lisboa: Casa das Letras
- Proust, Marcel (1997) *O prazer da leitura*, Lisboa: Editorial Presença, 1905
- Proust, Marcel (2003) *Em busca do tempo perdido*, Lisboa. Relógio d' Água, 1922
- Rancière, Jacques (2007) *Politiques de la littérature*, Paris: Éditions Galilé
- Ray, Katie Wood (1999) *Wondrous words. Writers and writing in the elementary classroom*, USA: NCTE.
- Reis, Filipe (1997) “Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional de Literacia”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 8, Porto: Ed. CIIIE/Afrontamento, pp. 105-120
- Reynaud, Maria João (2001) “Raul Brandão e Vitorino Nemésio. Afinidades espirituais e estéticas”, in *Revista Línguas e Literaturas*, XVIII, Porto: Faculdade de Letras, pp. 221-230
- Ricoeur, Paul (1983) *Time and Narrative – I*, Chicago: The University of Chicago Press
- Ricoeur, Paul (1996) *Teoria da Interpretação*, Lisboa: Edições 70
- Ricoeur, Paul (2000) *Elogio da leitura e da escrita*, in Borges-Duarte, Irene, Henriques, Fernanda & Dias, Isabel Matos (Org.) *Texto, Leitura e Escrita*, Porto: Porto Editora
- Rivière, Jean-Loup (1987) “Gesto”, in *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11, Lisboa: INCM
- Rubin. Herbert J. & Rubin, Irene S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*, London: Sage Publications
- Santos, Tiago (2006) “As bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian”, in Curto, Diogo Ramada (Org.) *Estudos de Sociologia da Leitura em Portugal no Século XX*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Scherner, Maximiliano (2000) *Texto. Subsídios para a história do conceito*, in Borges-Duarte, Irene, Henriques, Fernanda & Dias, Isabel Matos (Org.) *Texto, Leitura e Escrita*, Porto: Porto Editora

Schlanger, Judith (1998) *A vocação moderna. Ciência e arte como realização*, Lisboa: Instituto Piaget

Scholes, Robert (1989) *Protocolos de Leitura*, Lisboa: Edições 70

Souta, Luís (2002) *A voz da escrita. A escola na palavra dos escritores*, Lisboa: IPL (provas públicas em Antropologia da Educação)

Steiner, George, (2007) *O silêncio dos livros*, Lisboa: Gradiva

Todorov, Tzvetan (2003) *Poética da Prosa*, S. Paulo: Martins Fontes.

Valéry, Paul (1995) *Discurso sobre a estética, poesia e pensamento abstracto*, Lisboa: Vega

Vassileff, Jean (1995) *Histoires de vie et pédagogie du projet*, Lyon: Chronique Sociale

Viala, Alain (1985) *Naissance de l'écrivain: sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris: Les Éditions de Minuit

ANEXOS

Anexo 1 – Obra publicada (Manuel António Pina, Mário Cláudio, Ana Luísa Amaral, Luísa Dacosta, Jorge Velhote)

Anexo 2 – Quadro macro-temático de “análise interpretativa”

Anexo 2.1 – Tabelas de “descrição contextualizada” (trajetórias biográficas)

Anexo 3 – Transcrição integral da entrevista narrativa realizada com os/as escritores/as
(**CD-ROM para consulta exclusiva dos membros do júri**)

ANEXO 1
Obra publicada

Manuel António Pina

Mário Cláudio

Ana Luísa Amaral

Luísa Dacosta

Jorge Velhote

Manuel António Pina

Gigões & anantes (infantil), 1973; 1978
O país das pessoas de pernas para o ar (infanto-juvenil), 1973; 2007
Ainda não é o fim nem o princípio do mundo calma é apenas um pouco tarde (poesia), 1974; 1982
O Têpluquê (infanto-juvenil), 1976; 1996
Aquele que quer morrer (poesia), 1978
A lâmpada do quarto? A criança? (poesia), 1981
O pássaro da cabeça (infanto-juvenil), 1983; 2006
Os dois ladrões (infanto-juvenil), 1983
História com reis, rainhas, bobos, bombeiros e galinhas (infanto-juvenil), 1984; 2004
Nenhum sítio (poesia), 1984
A guerra do tabuleiro de xadrez (infanto-juvenil), 1985
Os piratas (infanto-juvenil), 1986; 2002
O inventão (infanto-juvenil), 1987; 2002
O caminho de casa (poesia), 1988
Um sítio onde pousar a cabeça (poesia), 1991
Algo parecido com isto da mesma substância (poesia reunida, 1974/1992) (poesia), 1992
Farewell happy fields (poesia), 1993
O tesouro (infanto-juvenil), 1993; 2005
Cuidados intensivos (poesia), 1994
O anacronista (crónicas), 1994
O meu rio é de ouro = Mi río es de oro (infanto-juvenil), 1995
Uma viagem fantástica (banda desenhada), 1996
Os piratas, 1997
Aquilo que os olhos vêem ou O Adamastor (infanto-juvenil), 1998
Pequena antologia de Manuel António Pina (poesia), 1998
Histórias que me contaste tu (infanto-juvenil), 1999; 2003
Nenhuma palavra e nenhuma lembrança (poesia), 1999
Lua negra. Dark moon (desenhos e ensaios) (em colaboração com vários), 2000
A noite (infanto-juvenil), 2001
Atropelamento e fuga, 2001
Pequeno livro de desmatemática (infanto-juvenil), 2001; 2008
Poesia reunida 1974-2001 (poesia), 2001

Porto. Modo de dizer (crónicas), 2001 ; 2003

Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães (infanto-juvenil), 2002

Os livros (poesia), 2003

Os papéis de K. (novela), 2003

Dito em voz alta : entrevistas sobre literatura, isto é, sobre tudo, 2007

História do sábio fechado na sua biblioteca (infanto-juvenil), 2009

O cavalinho de pau do Menino Jesus e outros contos de Natal (infantil), 2009

Por outras palavras e mais crónicas de jornal, 2011

Poesia, saudade da prosa (Poesia), 2011

Mário Cláudio

Nevoeiro na Alma, 1956
Ciclo de Cypris (Poesia), 1969
Sete Solstícios (Poesia), 1972
Um Verão Assim (Novela), 1974; 1988
As Máscaras de Sábado (Romance), 1976; 1982
Cale: antologia de textos sobre Gaia (Antologia), 1976
A Voz e as Vozes (Poesia), 1977
Italy: 41 Impressions (Viagens) (em colaboração com Michael Gordon Lloyd), 1979
Para o Estudo do Analfabetismo e da Relutância à Leitura em Portugal, 1979
Dezasseis Poemas de Odysseus Elytis (Poesia), 1980
Estâncias (Poesia), 1980
Esculturas de João Cutileiro na Casa de Mateus (Catálogo), 1981
Amorgos - A Uma Estrela Verde, de Nikos Gatsos (Poesia), 1982
História do Califa Vathek (Romance), 1982
Terra Sigillata (Poesia), 1982
Damascena (Novela), 1983
Das Torres ao Mar (Conto), 1983; 1993
Improviso para Duas Estrelas de Papel (Contos), 1983
Amadeo (Romance), 1984; 2003
Olga e Cláudio (Conto) (em colaboração com Maria Antónia Pestana), 1984 ; 1988
As palavras da tribo (Antologia Poética) (em colaboração com Fernando Guimarães, Nuno Júdice, Pedro Tamen), 1985
Rumo ao Farol (Romance), 1985; 1992
Duas Histórias do Porto (Contos), 1986
Guilhermina (Romance), 1986; 2007
A Fuga para o Egipto (Novela), 1987; 2002
Quarto de Noite, 1987
Noites de Anto (Teatro), 1988; 1995
O Outro Génesis (Crónicas), 1988
Rosa (Romance), 1988; 1993
A Ilha de Oriente (Teatro), 1989; 1995
Emerenciano ou o Teor das Actas (Ensaio e Biografia), 1989
Na Rota dos Navegadores Portugueses, 1989
Os Anjos do Pintor (Catálogo) (em colaboração com Rogério Ribeiro), 1989

A Quinta das Virtudes (Romance), 1990; 1991
 Os Sete Dias (Fotografia) (em colaboração com João Avelino Marques), 1992
 Tocata para Dois Clarins (Romance), 1992
 Uma Coroa de Navios (Crónicas), 1992
 Itinerários (Contos), 1993
 Roteiro da Precária Luz (Álbum fotográfico) (em colaboração com Paula Oudman), 1993
 A Cidade do Levante (Texto e Fotografia) (em colaboração com Ricardo Fonseca), 1994
 Porto: Margens do Tempo (Texto e Fotografia), 1994
 A Linguagem Amorosa do Têxtil: Margarida Reis (Catálogo) (em colaboração com vários), 1995
 As Batalhas do Caia (Romance), 1995
 A Bruxa, o Poeta e o Anjo (Infanto-juvenil), 1996
 Dois Equinócios (Poesia), 1996
 Henriqueta Emília da Conceição (Teatro), 1997
 O Pórtico da Glória (Romance), 1997
 Uma Crónica do Porto (em colaboração com José Rodrigues), 1997
 O Estranho Caso do Trapezista Azul (Teatro), 1998
 O Último Faroleiro de Muckle Flugga (Conto), 1998 ; 2002
 Peregrinação de Barnabé das Índias (Romance), 1998
 A Cidade no Bolso (Crónicas), 2000
 Ursamaior (Romance), 2000
 António Nobre 1867-1900 (Fotobiografia), 2001
 Homenagem a Aquilino / Hommage à Aquilino, Aquilino Desconhecido / Aquilino, cet inconnu (Catálogo) (em colaboração com Jorge Coelho, Laura Castro), 2001
 Meu Porto (Crónica), 2001
 Oriente: Um Olhar (Álbum fotográfico) (em colaboração com Ricardo Fonseca), 2001
 Paulo Vilas Boas : trinta anos de pintura (Catálogo), 2001
 Nas Nossas Ruas ao Anoitecer (Antologia) (em colaboração com vários), 2002
 O Anel de Basalto (Novela), 2002
 Oríon (Romance), 2002 ; 2005
 21 Retratos do Porto para o Século XXI (Álbum ilustrado) (em colaboração com vários), 2004
 Até ao oriente & outros contos para Wenceslau de Moraes (Contos) (em colaboração com vários), 2004
 Gémeos (Romance), 2004
 Páginas Nobrianas, 2004
 Triunfo do Amor Português, 2004
 40 - Quarenta (Antologia) (em colaboração com vários), 2005

Os Sonetos Italianos de Tiago Veiga (Poesia), 2005
Camilo Broca (Romance), 2006
Boa Noite, Senhor Soares (Novela), 2008
Tocata para dois clarins (Romance), 2010
Tiago Veiga (Biografia), 2011

Ana Luísa Amaral

Minha senhora de quê (poesia), 1990; 1999

Coisas de partir (poesia), 1993; 2001

Epopéias (poesia), 1994

E muitos os caminhos (poesia), 1995

Às vezes o paraíso (poesia), 1998; 2000

Gaspar, o dedo diferente e outras histórias (infantil), 1999

A história da aranha Leopoldina (infantil), 2000

Imagens (poesia), 2000

Imagias (poesia), 2002

A arte de ser tigre (poesia), 2003

A génese do amor (poesia), 2005

Dicionário da crítica feminista (Dicionário) (em colaboração com Ana Gabriela Macedo), 2005

Poesia reunida 1990-2005, 2005

Pasos de música, camiños de auga (infantil), 2006

Entre dois rios e outras noites (poesia), 2007

Se fosse um intervalo (poesia), 2009

Vozes (poesia), 2011

Próspero Morreu (Teatro), 2011

Luísa Dacosta

Província (contos), 1955 ; 1984
Aspectos do burguesismo literário (ensaio), 1959
Notas de crítica literária (ensaio), 1959
Notas de leitura (ensaio), 1960
Vovó Ana, bisavó Filomena e eu (contos), 1969 ; 1983
De mãos dadas, estrada fora... I (Antologia de textos), 1970 ; 2002
O príncipe que guardava ovelhas (conto infantil), 1971 ; 2002
O valor pedagógico da sessão de leitura (ensaio), 1972
De mãos dadas, estrada fora...II (Antologia de textos), 1973 ; 2002
O elefante cor de rosa (conto infantil), 1974 ; 2005
Teatrinho do Romão (teatro para a infância), 1977 ; 1996
A menina coração de pássaro (infantil), 1978 ; 2002
A-Ver-o-Mar (crónicas), 1980
De mãos dadas, estrada fora...III (Antologia de textos), 1980
Nos jardins do mar (conto), 1981
A batalha de Aljubarrota, 1985
Corpo recusado (crónica), 1985
História com recadinho (infantil), 1986 ; 1996
Os magos que não chegaram a Belém (conto infantil), 1989
Morrer a Ocidente (crónicas), 1990
Sonhos na palma da mão (infantil), 1990 ; 2004
Na água do tempo (diário), 1992 ; 2005
Lá vai uma... lá vão duas... (infantil), 1993
Aleluia, na manhã, 1994
Robertices (infantil), 1995 ; 2001
Marés de mar, 1997
O planeta desconhecido e romance da que fui antes de mim (romance), 2000
A rapariga e o sonho (infantil), 2001
Infância e palavra (poesia), 2001
A maresia e o sargaço dos dias (poesia), 2002
Natal com aleluia (contos), 2002
O perfume do sonho, na tarde (infantil), 2004
Houve um tempo longe: Vila Real de Trás-os-Montes na obra de Luísa Dacosta (antologia), 2005
O rapaz que sabia acordar a Primavera, 2005

Um Olhar Naufragado, (diário II), 2008

A Maresia e o Sargaço dos Dias, 2008

Jorge Velhote

Publicação de poesia em livros, antologias, revistas, álbuns, catálogos e jornais em Portugal, Espanha, França, Itália, Brasil, Argentina, México, Uruguai, Colômbia, Estados Unidos, Cabo Verde. Produziu e realizou Aftershave um programa radiofónico de jazz (83/87); Criador e produtor do programa QUINTAS DE LEITURA Teatro do Campo Alegre / Porto (2000/01); Organizador e Produtor do Festival de Poesia de Vila Nova de Foz Côa; Organizador e Produtor da Bienal de Arte Contemporânea de Vila Nova de Foz Côa; Assessor literário da revista LUSOGRAFIAS (Instituto Piaget).

A Parede como Página – Exposição de Poesia e Pintura, 1979 (com Carlos Falcão, Jorge Afonso e Paula Alves)

Atrito de Gotas (Poesia), 1982 (com José Carlos Soares)

Os Sinais Próximos da Certeza (Poesia), 1983

Hermeneutical Studies, 1985 (com Amadeu Baptista e Helga Moreira)

As Asas de Orvalho dos Ventos (Tradução colectiva Poetas em Mateus, do escritor turco Adnan Ozer), 1996

Douro, Um percurso de segredos, 2000 (com João Machado, João Paulo Sotto Mayor, José Braga-Amaral)

Na Liberdade (Poesia), 2004 (com Nicolau Saião e Nuno Rebocho)

Os Mapas sem fronteiras sufocam os lugares (Poesia), 2004 (Fotografias de João Paulo Sotto Mayor)

Máquina de Relâmpagos (Poesia), 2005 (Fotografias de João Paulo Sotto Mayor)

Nussun (Poesia), 2009 (Fotografias de Miguel Louro)

ANEXO 2

Quadro macro-temático de “análise interpretativa”

Anexo 2.1 – Tabelas de “descrição contextualizada” (trajetórias biográficas)

ANEXO 2
QUADRO MACRO-TEMÁTICO DE “ANÁLISE INTERPRETATIVA”

Instâncias e tensões na «relação com a escrita»			
EIXOS NARRATIVOS DE INTERPRETAÇÃO			
EIXO NARRATIVO 1 «a literatura na vida» e a «vida literária» (<i>narrativas de vida literária</i>)		EIXO NARRATIVO 2 «a relação com a literatura» e a «relação com a literatura na escola» (<i>narrativas de vida educativa</i>)	
«a literatura na vida»	«a vida literária»	«a relação com a literatura»	«a relação com a literatura na escola»
1.1 O lugar e a influência da “narrativa” – A literatura (forma narrativa oral e escrita) enquanto “caminhar para a ingenuidade” 1.2 “Voz” e “figura” dos narradores (LDc) 1.3 A literatura enquanto ética de experienciar o mundo (MAP) 1.4 A “paixão” dos escritores pela narrativa (JV) 1.5 A inseparabilidade entre “planos da vida” e “planos de escrita” (ALA) 1.6 A “literatura na vida” pelo lado da “evasão”/A ficcionalidade da vida	1.1 Itinerários no “viver da literatura” 1.2 Exigências e determinismos sociais do “campo” 1.3 Da ficcionalidade da vida à re-ficcionalização dos escritores (reducionismos operados pelo campo literário) 1.4 A “biografia ficcionada” dos escritores vs. a “ficção biografada” do campo/das obras literárias 1.5 Viver da literatura, viver da escrita, “viver do ofício” – “poses e sacrifícios” (MC; JV) 1.6 Uma nova lógica no viver a “totalidade do Ofício”? 1.7 Estratégias de relação com a “vida literária” (ALA) – Dentro/fora; presença/ausência – “Os valores culturais postos na escrita” (MC)	2.1 Uma relação para “Ler a própria vida” 2.2 Ficar de bem consigo (MAP) 2.3 Uma relação para “produzir e perpetuar” a experiência (memória) 2.3 Uma relação com vista a “uma aprendizagem dialógica da língua” – imaginação, criatividade, humor (MC) 2.4 Uma relação “ <i>fora da norma</i> ” 2.4 Uma relação que permite experimentar a totalidade do mundo verbal e gráfico da escrita (“a voz escritora”) 2.5 Uma relação que educa e forma a língua 2.6 A vida dos escritores em “replay” – escritores-educadores (“pedagogia literária”)	2.1 O problema da “memória” na Escola (o discurso do novo, o apelo ao progresso) 2.2 Uma relação “dada pela norma” O contexto social e político da Escola em Portugal nas narrativas dos escritores 2.3 Uma relação assente nas “representações da escrita” (<i>experts/não experts</i> na escrita) 2.4 Valores atribuídos à aprendizagem/a relação com os professores 2.5 Os escritores na Escola – “consumo literário”

Anexo 2.1

Tabelas de “descrição contextualizada” (trajetórias biográficas)

Trajectoria narrativa/biográfica
MANUEL ANTÓNIO PINA (1943)

Tabela de “descrição contextualizada”
(produções de sentido a partir da marcação/interpretação de “pontos de inflexão”)

Pontos de inflexão/ DESVIOS NARRATIVOS	Produções de sentido
Viajar é perder países	A infância e o sentimento de errância Nomadismo familiar Peregrinação e estabilidade
O milagre da Rainha Santa Isabel	A escrita em verso e “a experiência do medo” A infância e os primeiros textos A escrita e “um sentimento de inquietação”
“Nunca quis ser bombeiro”	A ideia da “vocação” enquanto “interioridade” Sentimento de profissão de fé A vida e o sentimento de “ligação ao mistério”
“Tu já leste Raul Brandão, não leste?”	A experiência escolar e sentimento de “humilhação” Os professores e o “prazer de ensinar” A relevância positiva dada ao “professor que não cumpre o programa”
“A “vida sexual”, vírgula, Egas Moniz”	Socialização da leitura (infância e juventude) (As bibliotecas itinerantes da Gulbenkian) Ler tudo e sem método Ir ler ao vizinho Ler, “desde que não sejam livros para crianças”
As matinées clássicas	Experiências marcantes de “quem eu era” As personagens de cinema e a influência na escrita A escrita como cinematografia
“O menino Jesus não quer ser Deus”	Primeiras publicações (jornais académicos – o professor Manuel Francisco) Poemas e contos a concurso A primeira publicação como um “momento dramático” A “leitura social” que se faz do escritor – identificado como autor – e do que ele escreve
Os estudos de Direito	A formação de uma “subjetividade relativista” O Direito e a “relação com a palavra” “Aluno voluntário” (modalidade possível de frequência do curso)
“Foi para este gajo que eu estive a escrever?”	Percorrer escolas e bibliotecas e o sentimento de recapitulação O escritor na sala de aula e “descoberta”, importante para o escritor, do “leitor” A “pedagogia literária” vs. o “consumo literário”
Escritor Jornalista Escritor	A entrada para o Jornal e o sentimento de proteção O contexto “circunscrito” da escrita jornalística A atividade de jornalista e o sentimento de conflito (noticiar a morte e o crime) A crónica jornalística e a crítica
“Não te deixes interrogar pela PIDE”	Cargo de estado-maior (guerra psicológica – informação e contrainformação e a relação com a “palavra política”) O General Manuel Souto e a fragilidade da “instituição” Experiência no campo revolucionário (o escritor, o nome, e o “assinar o nome”) – oposições e relações com o poder político
“Lexotan, insónia e literatura”	As grandes experiências de leitura “Os melhores momentos da vida” (entre ciência e religião) A problemática da “voz” enquanto jogo de identidade e alteridade

Trajetória narrativa/biográfica MÁRIO CLÁUDIO (1941)

Tabela de “descrição contextualizada”

(produções de sentido a partir da marcação/interpretação de “pontos de inflexão”)

Pontos de inflexão/ DESVIOS NARRATIVOS	Produções de sentido
“A minha Europa”	A ideia de uma «geografia estética» no contexto de vida e no trabalho de escrita Entre Portugal e Inglaterra (no pós-25 de Abril) A descoberta da “democracia” em Inglaterra (de “um outro mundo” e de “um outro si” fundamentais na “escrita”)
“Espólio de Lama”	Os anos da guerra (Guiné-Bissau) Um estado alterado de consciência (risco, euforia, “embriaguez”) O “estado de guerra” – «interrupções» na definição dos tempos de escrita e nos tempos “para se ser escritor”
O Picadeiro do Porto	A vida familiar e social na infância O Porto e a atividade urbana/recreativa na infância O sentimento de um “outro tempo” (“Matraquilhos, sardinhas e Feira Popular”) Percurso residencial marcado pela cidade A ideia de um “tempo de juventude” (à volta de “coisas que não interessavam a qualquer um)
Os estudos de Direito	A “vocação” enquanto “problema familiar” (Direito/Letras) O curso de Direito e sua influência nas metodologias e nas “formas de escrita” O sentimento de rigor herdado Uma escrita “com costumes”
A vida escolar em casa (primeiro) e a experiência da escola (depois)	Os “anos de escola em casa” e a primeira professora A “escola oficial” (liceu) e o conhecimento da realidade social da cidade/da escola pública O papel dos professores (Português e Matemática) A experiência posterior da escola enquanto “escritor no papel de professor” Sentimento crítico relativo à “degradação do ensino” e do “ensino da língua portuguesa/literatura”
Uma geração de contar histórias	Socialização da leitura na infância e na família As histórias da costureira e o sentimento de existirem histórias na família A influência das “histórias” e das “contadoras de histórias” A familiaridade com os romances contidos nas histórias
O Feiticeiro de Oz	Primeiros textos/poemas Entre a “noção” e o “destino” de que é necessário escrever Um “impulso existencial” Primeiras publicações (jornal académico) O trabalho de escrita como um “investimento” (futuro) O trabalho de escrita na ficção e na poesia
Tijolos no meio da sala	O diálogo com as artes e sentimento de “adesão crítica” A escrita no meio de outros interesses artísticos/literários/profissionais A literatura, a pintura e a música
Provocar crenças	O “escritor” e as experiências de ensino A Escola Superior de Jornalismo e a “escrita enquanto debate social” As comunidades (ateliers) de leitura e escrita O “ensinar a escrever” “numa outra criatividade” A procura da atividade de ensino enquanto “relação com a vida”

Trajetória narrativa/biográfica – ANA LUÍSA AMARAL (1956)

Tabela de “descrição contextualizada”

(produções de sentido a partir da marcação/interpretação de “pontos de inflexão”)

Pontos de inflexão/ DES VIOS NARRATIVOS	Produções de sentido
Do tornar público ao publicar	<p>A ideia de um caminho que vai do «escrever em casa» até à “publicação”</p> <p>As primeiras publicações</p> <p>A publicação do primeiro livro e seus antecedentes como um “acidente (central) de percurso”</p> <p>(Os poemas enviados de Inglaterra <i>por carta</i> para Portugal)</p> <p>Sentimento de uma “luta editorial” feita ao contrário</p> <p>Conhecimento e reconhecimento das relações ligadas ao “mundo editorial”</p> <p>Publicações posteriores de sequências anteriores de escrita</p> <p>A escrita «desde sempre» e o “estranhamento” associado ao “publicar” e à palavra “poeta” – uma “inocência perdida”</p>
O Pianista e a Poeta	<p>Figuras “estruturantes” de infância</p> <p>O pai e a vivência da afetividade/criatividade</p> <p>A memória do pai (também pela memória do avô)</p> <p>A tia poeta e a “horizontalidade” de uma relação</p> <p>O sentimento de fascínio/O novo/A intelectualidade dos anos 1960</p>
Tempos de infância	<p>Do “sul” para o “norte” (quente/frio; baixo/cima; liso/áspero)</p> <p>A «casa» de Sintra e o sentimento de espaço</p> <p>A mãe e a escuta de poemas (ouvir dizer e decorar)</p> <p>Escrita de versos e poemas sabidos de cor</p> <p>Primeiros tempos de infância enquanto “tempos perdidos”</p> <p>A reconstrução de um novo sentido de espaço</p> <p>A vida num quarto “para si”</p>
“Barril ou Pipa?” – Das aprendizagens e das escolas	<p>Aprender a ler e a escrever na escola</p> <p>A aprendizagem da leitura e da escrita (pelo encontro com a “musicalidade das palavras”)</p> <p>“Ler mal” enquanto curiosidade/estranheza (intersecção entre desenho e palavra)</p> <p>O lugar das palavras e dos números enquanto “lugar estético”</p> <p>A transição de escola e o sentimento de “violência”</p> <p>Os poderes maternos da educação religiosa (espanhola) e a percepção posterior da repressão política</p> <p>A “problemática da vocação” para um curso de Letras</p> <p>O interesse pela literatura e pela leitura de romances</p>
O Soldadinho de Chumbo	<p>A socialização da leitura “ao acaso”</p> <p>Ler os livros da avó/As coleções e as seletas literárias</p> <p>A leitura na infância e juventude enquanto “manifestação/reacção corporal”</p>
Letras, porque se liga com Literatura	<p>A experiência de orientação e ensino (o romantismo inglês)</p> <p>A vida universitária e o sentimento de “mútua aprendizagem” entre alunos e professora</p> <p>A investigação (escrever e prestar provas científicas entre tempos de ensino e aprendizagem – Shakespeare)</p> <p>O doutoramento e o trabalhar no dar a voz (Dickinson)</p> <p>A metodologia da escrita do doutoramento enquanto metodologia “dolorosa”</p> <p>Estados Unidos da América (produção científica vs. produção poética)</p> <p>O fim do doutoramento e o “sentimento de felicidade”</p>
O Pesadelo e o Paraíso	<p>A ideia da vida entre “dois pesos”</p> <p>A gravidez/O nascimento da filha (angústia e maravilha)</p> <p>A escrita e o sentimento de existirem “momentos críticos” de escrita</p> <p>A perspectiva da mortalidade (a literatura ou a vida?)</p> <p>A relação entre escrita, literatura e intervenção social</p> <p>O trabalho da poesia visto como um “gesto de indignação”</p>

Trajetória narrativa/biográfica
LUÍSA DACOSTA (1927)
Tabela de “descrição contextualizada”

(produções de sentido a partir da marcação/interpretação de “pontos de inflexão”)

Pontos de inflexão/ DESVIOS NARRATIVOS	Produções de sentido
“Engana-se, amanhã vou dar aulas”	<p>O início da atividade de professora e o sentimento de “grande liberdade de entrada”</p> <p>O sentido de “liberdade” do ponto de vista literário, profissional e pedagógico</p> <p>O ensino da Literatura (e a direção do jornal escolar) enquanto tempos e espaços de “produção escrita”</p> <p>Uma professora-escritora para quem a pedagogia consiste em colocar as pessoas a reagirem “à sua própria experiência”</p> <p>O percurso entre duas escolas do Porto</p> <p>A rejeição do manual escolar determinado “pelo sistema”</p> <p>“Ensinar” enquanto “abertura à cidade” – “as aulas fora da aula”</p> <p>A atividade de ensino suportada pelo teatro/cinema/autobiografia</p> <p>A Reforma Veiga Simão e o sentimento de um investimento e experiência de ensino inovadores</p> <p>O sentimento de rigor enquanto “paixão” pelo trabalho</p> <p>A ideia da inseparabilidade leitura/escrita</p> <p>A dimensão profissional, pedagógica e biográfica da atividade de ensino vista como atravessando “toda a vida”</p> <p>Autodeterminação/Sentimento de ligação/“pedagogias pessoais”</p>
Estrada fora... “os meus amados”	<p>A família literária da escritora (literatura portuguesa, espanhola e brasileira, alguma de menor popularização)</p> <p>A publicação dos volumes “De mãos dadas... estrada fora” e o sentimento de “amplitude” subjacente às “experiências de leitura” (objetos de reflexão)</p> <p>“Dar literatura” enquanto “pedagogia do autor”</p> <p>A “escrita de livros” com uma “intenção didática, de vida, de gosto estético” – “a escrita para contar uma história”</p> <p>A relevância literária atribuída a Camões/Os Lusíadas (como leitora e “editora”)</p>
Uma caverna debaixo da costela	<p>Descoberta turbulenta de uma doença prolongada</p> <p>Escrita/Isolamento</p> <p>Um trabalho de escrita anterior ao trabalho pedagógico – “comecei a escrever páginas de diário”</p> <p>A escrita enquanto “apontamento diarístico” (sem pensar em publicar)</p> <p>Primeiras e posteriores publicações</p> <p>O interesse pelo grafismo/a ilustração – A escrita enquanto gravura</p> <p>Escrever «diretamente» para crianças – “só comecei a escrever para crianças quando fui dar aulas”</p> <p>Publicação de “contos” para crianças e o sentimento de necessária exigência relativamente à linguagem (verbal e simbólica)</p>
O Temível Andersen – Leituras, infância e escola	<p>Os contos de fadas lidos na infância e a “marca” deixada pelo Andersen</p> <p>A leitura da “tradição popular”</p> <p>A infância e o sentimento “de menos escola”</p> <p>Os tempos de infância e juventude e a “província” (Trás-os-Montes)</p> <p>A experiência da ruralidade enquanto liberdade e responsabilidade</p> <p>A importância sentida pelo “estilo” de alguns professores (liceu) e sua relação com o “gosto pela literatura”</p> <p>A decisão/o tempo do curso em Lisboa (História e Filosofia)</p>
O Deslumbramento da Palavra	<p>Percurso residencial/percurso de vida</p> <p>O lugar de A Ver-o-Mar enquanto “lugar para o deslumbramento”</p> <p>O trabalho pedagógico como trabalho comunitário/de linguagem</p> <p>“Ensinar literatura” para desaprender “tradições populares” (o machismo da literatura e o machismo de A Ver-o-Mar)</p> <p>A clivagem do “literário” – entre o informativo e o expressivo</p> <p>O trabalho de escrita/a literatura vistos como um «objeto de diferença» face à “indiferença social e emocional”</p>

Trajetória narrativa/biográfica
JORGE VELHOTE (1954)

Tabela de “descrição contextualizada”

(produções de sentido a partir da marcação/interpretação de “pontos de inflexão”)

Pontos de inflexão DES VIOS NARRATIVOS	Produções de sentido
Uma espécie de “xamã”	Na influência de “duas escolas” (a vivência social da aprendizagem nas “escolas das amas” e o “competir da aprendizagem” na escola oficial) Aprender a ler e a escrever com o pai – a escrita percebida como «prazer caligráfico» A redação enquanto resultado de “leituras e aprendizagens precoces” A redação como “saber ler e escrever” e a redação como “exibição” do quotidiano (“as brincadeiras de toda gente”) Escrever para os outros na escola e o sentimento de “reconhecimento” Escrever enquanto processo de “organização total”, avaliado e reconhecido pela escola
Brilhos e brilhos – Da escola e das ruturas	As professoras do liceu “com brilho” que “faziam acontecer coisas” – a escrita enquanto «curso criativo» O reforço do sentimento “competitivo” no “escrever bem” pela prática do desporto na infância A “escola do desporto” enquanto vivência de aprendizagens paralelas O liceu e as ruturas sociais da juventude com “a geração política” do período – “era alguém que liderava processos” e “sou expulso”
Casas de infância	As histórias de infância que “a rua” conta As histórias da rua e “a aproximação ao negócio” Percurso residencial (partidas e chegadas ao Porto) A infância e o sentimento de “desprendimento” A vida familiar “alargada” (a mãe e a vivência da afetividade/o pai e a vivência da palavra/ as “histórias das tias”/“as mulheres da casa”) Sentimento de que “tudo é contável” Contar histórias “para si mesmo”
“Eu também posso mostrar, queres ver?”	A ideia de que a poesia “se descobre” através da tradução – “sempre traduzi letras de música”, “a música desencalhou a poesia” Traduzir, escrever, e “escrever para a gaveta” A escrita como um “interesse curioso” durante a juventude O jogo entre quem mostra o quê (textos) e a quem – “não era pudor”, “mostrava o que escrevia que também me mostravam a mim em primeiro lugar” O “acesso” ao “meio literário” de Coimbra (através do curso de Direito/dos jornais académicos/da organização de recitais) Primeiras publicações e o sentimento de “não poder publicar qualquer coisa” A relevância «social» dada por quem lê àquilo que se escreve O trabalho de escrita marcado pelas relações numa “clique” considerada literária – “eu tenho mesmo uma vida literária”
O que sobra	Auto-perceção de “consistência” face ao trabalho passado de escrita O desejo de uma “antologia total” O texto enquanto «fluência» “Vida literária” vs. “vida quotidiana” “Literatura” (percebida como mundo de criatividade) e “atividade profissional” (percebida como mundo de não-criatividade)

ANEXO 3

Anexo 3 – Transcrição integral da entrevista narrativa realizada com os/as escritores/as
(**CD-ROM para consulta exclusiva dos membros do júri**)

